

HEGEMONIA BURGUESA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

Problematizações
no curso TEMS
(EPSJV/Pronera)

ORGANIZAÇÃO
Anakella de Barros Stauffer
Caroline Bahniuk
Maria Cristina Vargas
Virgínia Fontes



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

PRESIDENTE

Nísia Trindade Lima

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

DIRETORA

Anakeila de Barros Stauffer

VICE-DIRETOR DE ENSINO E INFORMAÇÃO

Carlos Maurício Guimarães Barreto

VICE-DIRETOR DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

José Orbílio de Souza Abreu

VICE-DIRETOR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Sérgio Ricardo de Oliveira

RIO DE JANEIRO, 2018

**HEGEMONIA BURGUESA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
PROBLEMATIZAÇÕES NO CURSO TEMS
(EPSJV/PRONERA)**

ORGANIZADORAS

Anakeila de Barros Stauffer

Caroline Bahniuk

Maria Cristina Vargas

Virgínia Fontes



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Copyright © 2018 das organizadoras
Todos os direitos desta edição reservados à
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

CAPA

Maycon Gomes

EDITORIAÇÃO

Marcelo Paixão

REVISÃO

Gloria Regina Carvalho

CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL

André Dantas (EPSJV) - Coordenador Executivo

Anamaria D'andrea Corbo (EPSJV)

Bianca Côrtes (EPSJV)

Carla Martins (EPSJV)

Elizabeth Leher (EPSJV)

Helena Leal David (UERJ)

Luíz Maurício Baldacci (EPSJV)

Márcia Teixeira (EPSJV)

Ramon Peña Castro (EPSJV)

Teresa Cavalvanti (UERJ)

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

S798h Stauffer, Anakeila de Barros (Org.)
Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso
TEMS (EPSJV/PRONERA) / Organização de Anakeila de Barros
Stauffer, Caroline Bahniuk, Maria Cristina Vargas e Virgínia Fontes.
- Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

328 p. : il. : tab.

ISBN: 978-85-5457-003-3

1. Educação. 2. Educação Pública. 3. Trabalho. 4. Movimentos Sociais.
5. MST. I. Título. II. Bahniuk, Caroline. III. Vargas, Maria Cristina.
IV. Fontes, Virgínia.

CDD 370

PREFÁCIO

Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba, pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla.

Luiz Fernando Veríssimo¹

O livro *Hegemonia burguesa na educação pública* tem uma especificidade por três aspectos básicos: pela sua origem imediata e mediata e pelo processo de elaboração dos textos que o compõem, pelo enfoque teórico e político que expressa e pelo contexto em que vem a público. Contexto que deriva do DNA da burguesia brasileira de marca colonizadora, escravocrata, antinacional, antipovo e golpista.

Com efeito, como indica a epígrafe, toda vez que há avanços na conquista de direitos pela classe trabalhadora, por menores que sejam, a classe dominante brasileira, com a violência das armas e pelo arbítrio e violência das leis, promove ditaduras ou desfere golpes de Estado. Em 31 de agosto de 2016, mediante um linchamento parlamentar, midiático e jurídico do governo eleito pelo voto popular, com pretextos técnicos e jurídicos cínicos, mais um golpe de Estado interrompeu a frágil ordem democrática e o estado de direito. Um contexto que, sob o mando do rito legalista, instaurou um estado de exceção de traços policiais.

¹ Veríssimo, Luiz Fernando. Ódio. *Jornal O Globo*. Caderno Opinião. Rio de Janeiro, 25/6/2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaio/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Por isso, neste breve prefácio, busco enfatizar estes três aspectos que podem nos ajudar a entender, ao mesmo tempo, a disputa dos projetos de sociedade e de educação pública em curso; o aguçamento dos embates sobre as concepções ontológicas, epistemológicas e políticas que subjazem a estes projetos; e a profunda regressão política e social que engendra o golpe de Estado, consumado juridicamente em agosto de 2016, com o ataque frontal aos direitos básicos de produção e reprodução da vida, aos direitos sociais e aos direitos subjetivos.

O primeiro traço de especificidade da coletânea, em sua origem imediata, situa-se no fato de que os textos que a compõem resultam dos trabalhos finais de alguns participantes de dois cursos de especialização sobre Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, demandados pelos movimentos sociais populares do campo, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A escolha destes trabalhos não deriva de uma hierarquia de relevância maior ou menor em relação aos demais e sim, como explicam as organizadoras da coletânea na apresentação, dos temas que incidem no avassalador processo de penetração de institutos e organizações da sociedade civil dos grandes grupos empresariais, especialmente do agronegócio, mas, também, da indústria e de serviços, na disputa por instaurar a ideologia do mercado na gestão, no currículo e nos métodos de ensino na escola pública.

Todavia, sua origem mediata, e que explica o conteúdo, método e forma dos cursos, definição dos eixos estruturantes, bibliografia estudada e temas dos trabalhos de pesquisa, é o enredo de sofrimento, experiência de organização e luta coletiva e formação humana, em particular do MST, nas quatro últimas décadas.

Enredo que tem avançado na compreensão de que a luta pelo direito à terra como meio de produção e reprodução da existência de milhões de camponeses, indígenas e quilombolas e, em consequência, da reforma agrária, se localiza no campo, mas é do interesse da classe trabalhadora tanto do campo quanto da cidade.

Os temas dos seis congressos que até o presente o MST realizou explicitam este processo de adensamento, sendo que o último (6º Congresso), realizado no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014, teve como lema: Lutar! Construir Reforma Agrária Popular! A questão de fundo que o Congresso trouxe é qual o tipo de alimento que o mundo quer comer. Um alimento turbinado por venenos cada vez mais poderosos, que contaminam e liquidam com a água potável e o solo; e carnes com rações com ingredientes danosos à saúde, cuja lógica é maximizar o lucro, ou alimentos para uma vida saudável?

Foi neste processo de organização e de luta no confronto com os grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais (estes, nas últimas quatro décadas implantaram e consolidaram políticas de produção para o mercado mundial e não para satisfazer a necessidade básica e imperativa da reprodução material da vida), que o MST, ao lado de outros movimentos sociais do campo, entendeu a importância fundamental da disputa no âmbito da educação, da ciência e da cultura.

Destaco dois trabalhos que traduzem o avanço nesta disputa demonstrando o vínculo orgânico entre projeto de sociedade, concepção e práticas educativas e produção do conhecimento, além do entendimento de que os movimentos sociais do campo necessitam ampliar o acesso à formação científica e cultural para os seus quadros e militantes, com o apoio de grupos de intelectuais

vinculados às suas lutas e que atuam em universidades e instituições públicas.

Roseli Salete Caldart, em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*,² sublinha que a pedagogia do MST não nasce na escola e não fica nela. Nasce na luta social e retorna a ela, mas a escola constitui-se numa mediação necessária e fundamental. Do mesmo modo, traduz de forma lapidar o entendimento do que seja um processo educativo e de conhecimento, dentro da concepção dialética materialista histórica, que atende aos interesses dos movimentos sociais do campo.

Ao indicar que não se trata de educação **no campo** nem **para o campo**, mas **do campo**, contrapõe-se às formas historicamente dominantes de colonização e dominação dos povos do campo, e afirma que o ponto de partida da formação humana e dos processos de conhecimento são, necessariamente, os sujeitos camponeses concretos portadores de saberes, cultura e experiência. Como tal, ao mesmo tempo em que buscam apropriar-se do conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade, do qual são também produtores, lutam por ampliá-los desde o local onde vivem. Ou seja, trata-se de não serem colonizados nem colonizadores.

É dentro desta compreensão que o MST busca inserir-se, de forma cada vez mais ampla, nos espaços das universidades e das instituições públicas, mediante convênios ou iniciativas de professores/pesquisadores vinculados às suas lutas. Nestas iniciativas é que se inserem os cursos de graduação em educação do campo, em direito, agronomia etc., além dos cursos de especialização e da inserção de quadros do movimento em cursos de

² Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

mestrado e de doutorado. Por certo, trata-se de espaços marcados por tensões, conflitos e contradições, pois, mesmo as universidades públicas condensam, predominantemente, as concepções e práticas formativas e métodos de produção do conhecimento que interessam à classe dominante, aos detentores do capital.

A coletânea *MST, pesquisa e universidade*³ traduz como o MST, nessa inserção com as universidades e instituições públicas, demarca sua compreensão da produção do conhecimento que atende aos interesses dos trabalhadores da cidade e do campo. O pressuposto é que nas sociedades cindidas em classes sociais os processos educativos e de produção de conhecimento estão, também, cindidos. São alvos de uma disputa e, conseqüentemente, não são neutros.

Ao capital e seus intelectuais não interessa desvelar o que está subjacente à sua maneira de ser, de explorar os trabalhadores, nem suas formas predatórias da natureza em nome do lucro maximizado. Modos de conhecimento e de ação que conduzem a crises cada vez mais agudas e destrutivas. Um conhecimento, como assinalava Marx em relação aos economistas burgueses, que lhes permite ver os efeitos das crises; mas são incapazes de entender o que as produzem.

Em sentido antagônico, ainda que produzido nos espaços marcados por contradições, o conhecimento que interessa à classe trabalhadora é aquele que mostra o que está subjacente à dominação do capital e à formação das massas, para uma ação política que conduza à superação do capitalismo e à instauração de relações sociais de produção e de formação humana socialistas.

³ Caldart, Roseli Saletje; Alentejano, Paulo. *MST, pesquisa e universidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

Uma sociedade sem exploradores e explorados e com outra relação entre os seres humanos e a natureza da qual somos parte.

O que assinalai até aqui nos fornece o segundo aspecto de especificidade desta coletânea. De fato, o processo da construção dos dois cursos sobre Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, os quais foram a base teórica dos trabalhos finais de todos os participantes, resultou da demanda destes movimentos sociais por um conteúdo e um método que aprofundassem as concepções de educação e de conhecimento acima sinalizadas. Por isso, a demanda de que a base bibliográfica dos cursos fosse o pensamento e a obra de Karl Marx e as produções daqueles intelectuais que, com base nele, desenvolveram as diferentes perspectivas contemporâneas do marxismo no plano mundial e no Brasil e do marxismo e da educação.

Esta escolha, noutros termos, se traduz pela necessidade de aprofundamento da concepção ontológica, epistemológica e política do materialismo histórico e do método dialético materialista na análise das relações entre sociedade, Estado, trabalho, educação e cultura. A segunda coletânea, em elaboração, tem como objeto a exposição de todo o processo e conteúdo dos cursos e a dinâmica das aulas e seminários, as linhas de pesquisa definidas coletivamente e a orientação dos trabalhos de pesquisa.

Os cursos se pautaram dentro de uma concepção ontológica do ser humano como ser histórico social que produz sua existência no conjunto das relações sociais de um determinado tempo histórico. Concepção, portanto, antagônica à visão burguesa que concebe o ser humano como uma abstração, um ser a-histórico e que, por natureza, é portador do egoísmo que o impulsiona à busca do bem próprio e à competição. Concepção que

fundamenta a ideologia do livre mercado e que, ao negar a realidade da sociedade de classes e seus mecanismos de exploração e produção da desigualdade, acaba culpando os trabalhadores por sua vida precária e por não obterem acesso aos bens econômicos, sociais e culturais dos seus exploradores.

A concepção teórica e epistemológica capaz de revelar o que subjaz a esta ideologia da burguesia e dos seus intelectuais se funda no método dialético materialista histórico, o qual se contrapõe às visões idealistas, positivistas, empiricistas, estruturalistas e pós-modernas de conhecimento, cuja função é a manutenção e a afirmação do sistema capitalista como natural e eterno.

As concepções de ser humano e de conhecimento na perspectiva desenvolvidas por Marx não se esgotam em si, mas somente têm sua validade histórica quando vinculadas à práxis revolucionária. Visão esta sintetizada na tese onze sobre ou contra Feuerbach: *Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diversos modos; trate-se de o transformar*. Para os trabalhadores do campo e da cidade importa, ao mesmo tempo em que se faz a crítica pela raiz às relações sociais capitalistas, avançar na luta prática por sua superação. A nova sociedade socialista não será uma dádiva, mas uma conquista, e pressupõe que sua construção se efetive no âmbito contraditório das atuais relações sociais.

Os textos que compõem a coletânea *Hegemonia burguesa na educação pública*, no recorte temático específico, buscam contemplar no seu conjunto esse horizonte ontológico, epistemológico e político. Assim, os textos de Roberto Leher, de André Vianna Dantas e de Marcela Alejandra Pronko pontuam os aspectos teóricos e políticos que dão base aos artigos que têm como foco a análise crítica da forma pela qual, especialmente a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), penetrou e penetra na disputa

de concepção, gestão, currículo, conteúdos e métodos da educação pública na perspectiva de sua mercantilização e da formação das crianças e dos jovens não como sujeitos sociais, mas como fatores de produção ou capital humano. Na mesma linha, a transformação do direito à saúde, na lógica de sua mercantilização. Não se trata de cuidar da saúde da infância, mas de transformar problemas escolares que advêm de determinações econômicas e sociais em patologias que demandam a medicalização da infância e o conseqüente consumo da indústria farmacêutica.

Os textos oriundos das monografias aqui apresentados captam de forma atualizada a tendência inaugurada na década de 1940 com a criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), cuja pedagogia tinha por objetivo **ensinar o que serve à indústria**, ou seja, ao patronato industrial. Um sistema cuja pedagogia se generalizou para uma educação e um ensino que servem ao capital no seu conjunto.

O terceiro e último aspecto que dá especificidade à coletânea deriva do fato de que ela vem a público no contexto de um golpe de Estado cujas mudanças na Constituição, aprovadas e em curso, retiram os mais elementares direitos dos trabalhadores do campo e da cidade. Um golpe que radicaliza o que David Harvey denominou de capitalismo de despossessão, o qual conjuga métodos primitivos de espoliação da classe trabalhadora às estratégias de exploração que o monopólio da ciência e da tecnologia e dos aparelhos de hegemonia permite ao capital.

O Movimento Escola sem Partido, iniciado em 2004, e o Movimento Todos pela Educação, em 2005, este último formado por 14 grandes grupos empresariais e 18 parceiros, organizados em institutos e organizações privadas da sociedade civil,

constituem-se em intelectuais coletivos na gênese do golpe de Estado e na sua radicalização e sustentação.

No plano econômico, a emenda constitucional que congela por 20 anos o investimento na esfera pública, aliada às mudanças já aprovadas nas leis trabalhistas e ao que está por ser aprovado na reforma da Previdência, resulta de forças assim caracterizadas por José Luis Fiori (2015) no processo do golpe de Estado: “de um lado, o despudor golpista e, de outro, a natureza ultraliberal do seu projeto para o Brasil”.⁴ Em seguida, Fiori vale-se da análise do economista Paul Samuelson para caracterizar esse projeto de fascismo de mercado.

No plano político, o golpe de Estado radicaliza-se com traços fascistas. Instaura-se na sociedade e na escola o estado policial. Um estado no qual, como mostram Giorgio Agamben (2015)⁵ e Antônio Cândido (1972),⁶ a polícia ocupa o lugar do estado de direito, criminalizando antes para justificar, em seguida, a condenação sem obedecer ao estado de direito. A delação premiada, neste contexto, e o inquérito têm a função de extrair do criminalizado a verdade que interessa ao poder.

Antônio Cândido sintetiza a estratégia do processo desse aniquilamento.

⁴ Fiori, José Luis. Paradoxo e insensatez. *Carta Maior*. dez. 2016. [Publicado originalmente em: Valor Econômico, set. 2015]. Disponível em: < <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Jose-Luis-Fiori-O-Paradoxo-e-a-Insensatez-/4/37495> >. Acesso em 26 de abril de 2017.

⁵ Agamben, Giorgio. *Meios sem fim. Notas sobre a política*. Belo Horizonte e São Paulo: Autêntica, 2015.

⁶ Cândido, Antônio. O caráter da repressão. [Texto originariamente publicado, no *Jornal Opinião*, 1972.] Disponível em: <<https://outraspalavras.net/brasil/o-carater-da-repressao-segundo-antonio-candido/>>. Acesso em: 13 abr.2017.

De fato, a polícia tem necessidade de construir a verdade do outro para poder manipular o eu do seu paciente. A sua força consiste em opor o outro ao eu, até que este seja absorvido por aquele e, deste modo, esteja pronto para o que se espera dele: colaboração, submissão, omissão, silêncio. A polícia esculpe o outro por meio do interrogatório, o vasculhamento do passado, a exposição da fraqueza, a violência física e moral. No fim, se for preciso, poderá inclusive empregar a seu serviço este outro, que é um novo eu, manipulado pela dosagem de um ingrediente da mais alta eficácia: o medo — em todos os seus graus e modalidades. (Cândido, 1972, p. 3)

O Movimento da Escola sem Partido, que em sua origem focava apenas a defesa do ensino neutro e das técnicas do bem ensinar, no bojo do golpe, assume os traços do ódio e da intolerância cujo objetivo não é de se opor ao adversário, mas de anulá-lo ou liquidá-lo moral e fisicamente. Como a denominei numa coletânea que organizei,⁷ a Escola sem Partido é a “esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (Frigotto, 2017, p. 17), e engendra o “ovo da serpente” que conjuga o fascismo de mercado, o fascismo político e mediático com a leniência do Poder Judiciário.

A postulação de transformar o Movimento Escola sem Partido em lei significa legalizar como verdade suprema o partido único do capital. A convocatória no site para que pais, alunos e colegas denunciem os professores que não seguem sua cartilha traduz a pedagogia do medo e da eliminação daqueles que têm

⁷ Frigotto, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Edições LPP/ UERJ, 2017.

uma análise divergente. Unem-se, nessa tarefa, o fundamentalismo econômico, político, religioso e midiático.

As análises feitas nos textos sobre a Abag e a medicalização da infância, por jovens militantes dos movimentos sociais do campo mostram, ao mesmo tempo, seu trabalho de sobrevivência precarizada e sua experiência de luta política cotidiana por direitos, e são uma interpelação, um sinal e um convite.

Interpelação ao tipo dominante de conhecimento que se produz nas universidades, muitas vezes vinculado aos interesses do mercado. Um sinal de alerta sobre o caráter destituído de humanidade das forças golpistas, tão insensíveis em seus atos como um psicopata em seus crimes. Um alerta que, antes que seja tarde, implica o convite de não cair na cilada da pedagogia do medo e do silenciar-se e seguir coletivamente na luta. A lembrança do diário de Alfred Vegny, trazida pelo texto de Antônio Cândido acima referido, soa como um lema no contexto que a história nos colocou e que, para os movimentos sociais do campo e da cidade e para a classe trabalhadora em conjunto, expressa sua forma de resistência e sobrevivência. Não tenha medo da pobreza nem do exílio, nem da prisão, nem da morte. Mas tenha medo do medo.

A condição para que o medo possa ser enfrentado, não apenas e principalmente no plano individual, mas de forma coletiva, é traduzida de forma clara ao final da apresentação desta coletânea por suas organizadoras — Anakeila Stauffer, Caroline Bahniuk, Maria Cristina Vargas e Virgínia Fontes.

Finalmente, um último ponto: temos que fazer deste projeto de educação e de socialismo uma vontade nacional popular. Temos que ter meios de formação política permanente do conjunto da classe, para que esses projetos não sejam do MST, do

partido X ou Y, mas sim um projeto da classe, de autoformação, de autoemancipação coletiva da classe trabalhadora diante da exploração do capital.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2017.

Véspera da Greve Geral contra o projeto golpista de anulação dos direitos da classe trabalhadora e por eleições diretas já. Nenhum direito a menos!

Gaudêncio Frigotto

SUMÁRIO

- 19 **LISTA DE SIGLAS**
- 25 **APRESENTAÇÃO**
- 53 **MARXISMO, EDUCAÇÃO E POLITECNIA**
Roberto Leber
- 73 **ESTADO E DOMINAÇÃO BURGUESA:
REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS**
André Dantas e Marcela Pronko

PESQUISAS:

- 99 **A ABAG COMO PARTIDO DA CLASSE
DOMINANTE E A FORMAÇÃO PARA O CONSENSO**
Adriana Alvares de Lima Dipieri
- 133 **O PROJETO AGRONEGÓCIO NA ESCOLA:
DOMINAÇÃO E PEDAGOGIA**
Manuela Aquino
- 159 **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA
DO AGRONEGÓCIO**
Dionara Soares Ribeiro

- 203** **A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO VALE
NA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO**
Lenilde de Alencar Araújo
- 253** **A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO
DA HEGEMONIA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO**
Janaína Rezende
- 309** **NOTAS SOBRE A ESCOLA UNITÁRIA E SUA
ATUALIDADE NO SÉCULO XX**
Roberto Leber
- 315** **ANEXOS**

LISTA DE SIGLAS

Abag - Associação Brasileira do Agronegócio

Abag-RP - Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção

Abrasco - Associação Brasileira de Saúde Coletiva

AC - Acre

ACSP - Associação Comercial de São Paulo

ADHD - World Federation from Child to Adult Disorders

Agro/FGV-SP - Centro de Agronegócio da Faculdade de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo

Alfasol - Alfabetização Solidária

Ares - Instituto para o Agronegócio Responsável

BA - Bahia

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

CBAs - Congressos Brasileiros de Agribusiness

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

Cedac - Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

CID - Classificação Internacional de Doenças

CNA - Confederação Nacional da Agricultura

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Condema - Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente

CPP - Coordenação Político-Pedagógica

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

DF - Distrito Federal

DNA - deoxyribonucleic acid (ácido desoxirribonucleico)

DSM - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFC - Estrada de Ferro Carajás

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Esalq - Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz

EUA - Estados Unidos da América

Facesp - Federação das Associações Comerciais do Estado de São Paulo

Faeb - Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia

FEA - Faculdade de Economia e Administração

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fies - Financiamento Estudantil

Fiesp - Federação das Indústrias de São Paulo

Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz

Flonaca - Floresta Nacional de Carajás

FMI - Fundo Monetário Internacional

Geda - Grupo de Estudos do Déficit de Atenção

GT - Grupo de Estudos

Ibama - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ibram - Instituto Brasileiro de Mineração

Icone - Instituto de Estudos do Comércio e Negociações Internacionais

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Ipes - Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais

Iseb - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LilapeTDAH - Liga Latinoamericana para el Estudio del TDAH – Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividade

MA - Maranhão

MG - Minas Gerais

MS - Ministério da Saúde

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTA-SNAP-IV - Instrumento de Avaliação de Sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Sintomas de Transtorno Desafiador e de Oposição.

OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras

ONGs - Organizações Não Governamentais

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAR - Programa de Ações Articuladas

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Pensa - Programa de Estudos dos Negócios do Sistema Agroindustrial

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

Prealc - Programa de Reforma Educativa da América Latina e do Caribe

Prois - Projeto de Inclusão Sustentável

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni - Programa Universidade para Todos

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSPP - Parceria Social Público-Privada

PT - Partido dos Trabalhadores

Riostoc - Associação de Familiares, Amigos e Pessoas com Transtorno Obsessivo Compulsivo e Síndrome de Tourette do Rio de Janeiro

RJ - Rio de Janeiro

RP - Ribeirão Preto

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional da Indústria

Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Sesi - Serviço Social da Indústria

SME - Secretaria Municipal de Educação
SP - São Paulo
SRB - Sociedade Rural Brasileira
SUS - Sistema Único de Saúde
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEMS - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais
UDR - União Democrática Ruralista
Uema - Universidade Estadual do Maranhão
Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE - União Nacional dos Estudantes
Uneb - Universidade Estadual da Bahia
Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo
Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Upia - Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência
USP - Universidade de São Paulo
UVA - Universidade Veiga de Almeida

APRESENTAÇÃO

Procuramos organizar este livro de maneira similar à própria experiência do curso Trabalho, Educação e Movimentos Sociais – TEMS. As tarefas de concepção e de execução estão mescladas; educandos, jovens docentes e professores tarimbados trabalharam juntos em quase todas as atividades, no curso e na elaboração do livro. Na primeira parte desta Introdução, o leitor poderá conhecer os objetivos do curso TEMS, experiência levada a efeito na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/ Fiocruz – e que contou com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Na segunda parte da Introdução, apresentamos o percurso realizado para estabelecer uma obra coerente, temática e teoricamente: fugindo do roteiro mais convencional de uma coletânea, refletimos coletivamente sobre uma opção estratégica, que resulta tanto da experiência politécnica – teórica e pedagógica – da EPSJV, uma escola pública, quanto das necessidades expostas pelos educandos, todos integrantes de movimentos sociais do campo, e em sua grande maioria docentes em Escolas do Campo, também públicas. As análises apresentadas neste livro integram uma linhagem já significativa de pesquisas, cujo balanço prévio é apresentado de modo a compreender a agudeza de sua contribuição. Consta ainda da Introdução uma sucinta descrição do trabalho realizado para a editoração das monografias, assim como a proposta de novas publicações sobre o curso.

1) O curso Trabalho, Educação e Movimentos Sociais – TEMS

Este livro tem sua origem no curso de especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizado numa parceria entre a EPSJV/Fiocruz e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O curso aconteceu em duas edições: a primeira no período de 2011-2013 com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a segunda, nos anos de 2013-2015, envolvendo o Programa de Residência Agrária do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A motivação inicial para a construção do curso surgiu da necessidade de aprofundamento nas diversas teorias pedagógicas, o que solicitava também um adensamento das questões teóricas mais gerais. Assim, delineou-se como objetivo central dar continuidade ao processo de formação dos educadores das áreas de Reforma Agrária, aprofundando e expandindo a capacidade de análise e compreensão da realidade educacional, por meio de uma formação crítica em que se destacou o marxismo, em suas diversas formulações, na abordagem do curso.

A EPSJV, cuja organização teve como marca fundadora o ‘choque teórico’,¹ permitiu um fecundo diálogo com a educação do MST. O contato inicial com a EPSJV para sediar o curso ocorreu devido à sua trajetória no desenvolvimento de uma educação na perspectiva da classe trabalhadora, formulando e exercitando processos formativos sólidos e coerentes, bem como por ter experiência de outras ações junto a diversos movimentos sociais.

¹ Ver: Saviani, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. *Trab. educ. saúde [online]*. v.1, n.1, p.131-152, 2003, ISSN 1981-7746. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Ver também EPSJV – *Caminhos da Politécnica: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Rio de Janeiro, 2016.

Os educandos da especialização, em sua maioria, eram educadores das escolas públicas do campo, e/ou militantes formadores atuantes em diferentes ações no âmbito da educação, formação, saúde, cultura, produção, nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. O fato de esses educandos residirem em diversos estados brasileiros assegurou um caráter nacional às turmas, fortalecendo a interlocução tanto sobre as grandes questões e problemas comuns às diversas regiões do Brasil, como sobre as particularidades locais. No total, houve 76 formados, dos quais 42 o foram na primeira turma, e 34, na segunda.

O corpo docente do curso era formado principalmente por professores da EPSJV e das universidades públicas do Rio de Janeiro, o que permitiu realizar uma aproximação entre diferentes grupos de pesquisas da teoria crítica do Estado. Foi possível também trazer alguns professores reconhecidos em sua área de atuação de outros estados, colaborando para a ampliação do debate no âmbito nacional.²

A carga horária total do curso foi de 664 horas/aula, organizado em cinco etapas de tempo escola com 504 h/a e quatro etapas de tempo comunidade com 160 horas/aula, os quais se alternavam. As turmas se reuniam regularmente para os tempos escola na cidade do Rio de Janeiro.

A estrutura do curso se configurou a partir de quatro grandes eixos problematizadores: Método; Trabalho; Estado e Educação, os quais buscaram atravessar todos os tempos educativos.

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dentre outras.

Esses eixos tinham as lutas e conflitos sociais como elementos fundamentais para a compreensão e a análise dos processos históricos e sociais.

O curso foi concebido de tal forma que as leituras teóricas de cada módulo conduzissem o conjunto do curso a uma reflexão historicizada sobre as condições atuais da educação. Cada etapa do tempo escola tinha como elemento central um dos eixos propostos, sempre procurando articular as atividades de sala de aula com os diversos momentos das pesquisas discentes, e também outros tempos educativos, tais como os destinados a auto-organização dos estudantes.

A primeira etapa teve como mote central o eixo *Trabalho, historicidade, conceitos e métodos*. Objetivava trazer o ambiente do ‘choque teórico’ para o cotidiano das turmas, partindo do pressuposto que as leituras dos textos clássicos podem e devem ser amplamente socializadas. Trabalhamos com os conceitos de historicidade, de capital, de trabalho, de classes sociais (e suas lutas) e de Estado, com forte ancoragem nos textos de Marx, incorporando análises de diversos autores da tradição marxista. Vale lembrar que a obra marxiana realiza extensa crítica da Economia Política e que, portanto, a compreensão dos elementos fundadores do pensamento liberal integrava o processo formativo.

O segundo tempo escola retomava as grandes questões, através do tema *Teorias críticas, método e novos problemas*. Nele, tratava-se de abordar a teoria dentro de seu processo histórico de constituição, através dos diversos momentos e processos nos quais a emergência de novas determinações era elaborada e colocada em movimento pela presença de novas formas de lutas e de novas experiências sociais. Aqui, procuramos tratar o avanço – e as dificuldades

enfrentadas – nas teorizações sobre o Estado, explicitando, porexemplo, os aportes realizados por Lênine por Antonio Gramsci, assim como os aprofundamentos teóricos e as tensões existentes nas categorias trabalho e classes sociais, desde seus fundamentos ontológicos com Lukács, passando pelos conceitos de experiência de E. P. Thompson, além das próprias modificações ocorridas nos processos concretos de trabalho, como enfatiza Ricardo Antunes.³ Nessa etapa já havia uma forte presença de temas relacionados à cultura e à consciência, e de Gramsci. A etapa também incorporava os processos históricos e as categorias teóricas elaboradas fundamentalmente na América Latina, com destaque para as análises sobre a relação entre desenvolvimento capitalista e dependência (Mariátegui, Quijano, Marini, por exemplo). Vários outros autores foram então abordados, como Rosa Luxemburgo e Trotsky, procurando compreender as variações existentes em uma mesma tradição teórica.

O terceiro Tempo Escola lastreava-se no eixo *Trabalho, educação e lutas sociais*, procurando apresentar, apreender e analisar as principais polêmicas que, muitas vezes originadas nos processos de lutas sociais, atravessavam as concepções de educação e as propostas para que ela corresponda a movimentos emancipatórios. A etapa foi fortemente lastreada na leitura do livro de Manacorda – *Marx e a Pedagogia moderna*⁴ –, mas não se limitou a ele, e abordou autores de diversas tradições, como Dermeval Saviani, Paulo Freire, Pistrak, Mészáros, Gramsci, Althusser, dentre outros.

³ Cf. Antunes, Ricardo. *O caracol e sua concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2005.

⁴ Manacorda, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

A quarta etapa destinou-se, no âmbito das disciplinas, à *Educação no mundo contemporâneo: formas de dominação e lutas sociais no Brasil e na América Latina*. Acompanhando, como em todas as outras etapas, as pesquisas discentes, nesta etapa, procuramos desenvolver a História da Educação à luz das questões suscitadas nas etapas anteriores. A maior ênfase incidiu sobre a História da Educação Brasileira, sem descuidar da influência das políticas internacionais de Educação, examinando as relações sociais constitutivas que conduziram às diferentes reformas educacionais, assim como as lutas sociais em prol da educação pública. Analisamos as diversas formas de interferência das organizações patronais no processo educativo em geral ao longo do século XX e, em especial, suas formulações para uma educação para o campo, contraposta a uma educação do campo. Procuramos, assim, explicitar dois projetos educativos cujos interesses e objetivos são contraditórios e que se instauram como terreno de luta pela educação popular. Ainda nesta etapa, abordamos a constituição de uma “nova pedagogia da hegemonia”,⁵ seus formatos e características.

No quinto e último tempo escola, cujo tema central era *Trabalho, Educação e Movimentos Sociais*, foram realizados os Seminários de Pesquisa, nos quais o conjunto das pesquisas desenvolvidas experimentou um processo coletivo de avaliação. O foco central desta etapa residia na apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, avaliados por bancas julgadoras, cada uma composta por dois docentes e pelos orientadores. Ademais, decidimos pela participação de um educando por banca, de maneira a que o exercício da crítica fosse também realizado pelos sujeitos

⁵ Ver: Neves, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

do processo educativo e da luta nas escolas e no campo. Todas as bancas foram públicas e contaram com a participação dos demais educandos, permitindo socializar de maneira mais consistente as pesquisas realizadas, no âmbito das linhas de pesquisa.

Os tempos comunidade tinham por objetivo aprofundar as leituras realizadas no tempo escola, desenvolver os trabalhos acadêmicos através de estudos orientados, propiciando a articulação das disciplinas com a materialidade concreta da vida dos educandos e sua atuação nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. A constituição de um processo de pesquisa envolvia, desde o primeiro momento, a tripla articulação entre reflexão teórica, experiência concreta da vida social e levantamento e análise das condições efetivas capazes de historicizar e contextualizar os objetos específicos de investigação.

O curso não tinha como foco apenas as aulas, incorporando outros momentos e espaços formativos: a realização de todos os tempos escola contou com permanente auto-organização dos educandos, que contribuíam tanto no próprio processo da definição das etapas quanto, sobretudo, na realização direta – concepção, elaboração e execução – de diversas atividades educativas. Além disso, a auto-organização assegurava o exercício de aprender a coordenar o tempo pessoal e o tempo coletivo, relacionando-os às tarefas estabelecidas pelos objetivos do processo formativo pretendido e às metas de aprendizagem de cada etapa. A auto-organização do tempo proporcionava maior apropriação do estudo, maior sistematização para os processos de avaliação do curso e aprofundava os laços de companheirismo entre os discentes. Estas eram tarefas de responsabilidade dos educandos que, juntamente com a Coordenação Político-Pedagógica (CPP)

do curso, definiam e conduziam as intencionalidades do curso e de cada etapa (tempo escola e tempo comunidade). Assim, articulavam-se as necessidades coletivas, singulares e de estudo, assegurando que os educandos compartilhassem a condução das ações do curso.

Em relação à organização da pesquisa, é importante salientar que as linhas de pesquisa constituíram-se a partir de pautas importantes, de pontos cruciais para a relação entre os movimentos sociais do campo e a configuração atual da educação brasileira, possibilitando o acolhimento de temas críticos para investigação. Para tanto, foram organizadas quatro linhas: Trabalho e Educação; Estado, políticas públicas de Educação e luta de classes; Ciência, cultura e hegemonia: a produção do conhecimento e a questão da consciência; e Movimentos sociais, questão agrária e as experiências da luta pela Educação.

As linhas de pesquisa representavam o encontro entre a intencionalidade do curso, tanto organizativa como político-pedagógica e acadêmica, e os interesses e expectativas dos discentes. Não se tratava de expressar ou espelhar burocraticamente o perfil docente ou institucional. Procuramos evitar o equívoco de seguir a aparência de uma ‘inocência pedagógica’ eclética, que parece tudo aceitar. Buscou-se, no entanto, demonstrar a intencionalidade pedagógica do curso, a fim de que a turma tivesse os elementos necessários para a contestação ou o debate crítico. Ao contrário, o curso TEMS explicitava as grandes linhas polêmicas, permitindo o questionamento em cada momento de cada disciplina. Algumas reflexões iniciais impulsionaram a configuração das linhas de pesquisa. Em primeiro lugar, a relação entre o saber popular e o científico: tratava-se de valorizar o senso comum, sem banalizar

o conhecimento científico, buscando sua socialização. Essa questão se reflete na efetiva tentativa de aproveitar os temas sugeridos pelos educandos na construção das linhas de investigação. Como lembra Gramsci (2001),⁶ deveríamos colocar como desafio o enfrentamento do senso comum que amalgama a experiência singular, dele extraindo seu núcleo de bom senso. Isso exige não banalizar ou aligeirar as exigências do conhecimento científico, inclusive com o rigor e a seriedade que implica, caso contrário o risco é de valorizar apenas aparentemente o conhecimento popular, e desqualificá-lo a partir de elementos que ele não dispõe. Em segundo lugar, uma estreita correlação entre teoria e prática, direcionando as pesquisas para que conservassem e aprofundassem essa ligação orgânica. Partimos do pressuposto de que deveríamos evitar ‘teoricismos protoeruditos’ que, de um lado, dispensam o conhecimento das relações sociais concretas e, por outro, estimulam a tentação da aposição imediata da teoria à experiência, do que resulta uma descrição acrítica embrulhada em teoria. O intuito do curso TEMS era estimular pesquisas rigorosas que dissessem respeito às questões identificadas na prática do movimento e de seus militantes.

A presente publicação teve como foco as produções desenvolvidas em torno da Linha de Pesquisa 2, ‘Estado, políticas públicas de Educação e luta de classes’, a qual pautou-se por uma profunda reflexão histórica das diversas teorias sobre o Estado, centrando-se sobre a relação entre Estado e poder. Partindo, sobretudo, das leituras de Gramsci e de Poulantzas, foram analisadas as formas da dominação burguesa em suas relações com a escola

⁶ GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

pública. Em outros termos, com base na particularidade da educação, procurou-se explicitar as lutas de classes que atravessam os mais variados espaços, dentre os quais, os educacionais, sob as diversas condições da dominação burguesa.

Há, nos últimos anos, uma maior incidência do empresariamento na escola pública, realizada por meio de vendas de serviços educacionais (materiais didáticos, gestão escolar, bolsas de estudos), mas também pela entrada de programas elaborados por empresas ou por entidades empresariais sem fins lucrativos nas administrações públicas, via Secretarias de Educação (seja no âmbito municipal, como no estadual). Esse conjunto de atividades empresariais que ingressa nas escolas parece ser sem custos financeiros para a instituição pública (embora esse tema reste a averiguar, pois há sistemáticas reduções de impostos para essas entidades). Essa mescla, nem sempre explícita, de projeto privado que se dissemina por meio da escola pública, atinge a formação dos trabalhadores: professores, discentes e comunidade. Os objetivos implícitos de tais programas – assegurar a perpetuação da ordem burguesa, enfatizar o papel de algumas de suas frações e naturalizar sua dominação sobre os trabalhadores – não são visíveis numa primeira aproximação, pois não integram as reflexões emanadas das escolas, que acabam aderindo a eles, na tentativa de melhoria de suas condições, num contexto de precarização da escola pública.

Essas questões não se colocavam com tanta evidência na formulação inicial do curso de especialização, porém, a partir dele tomaram maior amplitude e consistência teórica, condição necessária para os enfrentamentos locais. Assim, devido a essa importância e ao adensamento das reflexões propiciadas pelas pesquisas dos educandos, propusemos-nos divulgar, na presente publicação,

alguns dos trabalhos que representam a organicidade de tal discussão para o debate contemporâneo da educação brasileira.

2) Educação e hegemonia burguesa – uma questão estratégica

Não é fácil apresentar um curso através de seus resultados, uma vez que há certa distância entre a intencionalidade explícita da elaboração do curso, a sua própria realização – quando intervêm múltiplos fatores, como o perfil dos diversos professores, a característica dos grupos orientadores das linhas de pesquisa, as expectativas discentes quanto aos temas que já trazem como intenção de pesquisa – e, finalmente, o amálgama próprio e específico que cada jovem pesquisador fará do conjunto dessa experiência propriamente pedagógica, sua experiência de vida, de atuação profissional, seus engajamentos e os temas que selecionou.

Nosso curso, nas suas duas edições, produziu 76 monografias.⁷ Qualquer coordenação de curso gostaria de poder publicar todas elas, pois em cada uma residem questões relevantes, algumas tratadas de maneira mais madura e consistente, outras apenas aflorando temas candentes. Todas elas demonstram a necessidade de mais tempo para seu aprofundamento, tempo que as universidades e as instituições superiores poderiam – e deveriam – assegurar aos movimentos sociais para consolidar e aprofundar sua formação acadêmica.

A opção pelos temas aqui apresentados resultou de longa maturação e de uma avaliação coletiva ampla e cuidadosa do con-

⁷ No anexo deste livro encontra-se a listagem das monografias defendidas pelos estudantes das duas turmas.

junto do curso. A relação entre Estado e aparelhos privados de hegemonia crescentemente empresariais de diversos tipos voltados para a educação (recebendo recursos empresariais ou constituídos por empresários) foi um dos momentos fortes do curso, em suas duas edições. Expressava a integração exitosa entre temas sistematicamente tratados na EPSJV – com uma já rica trajetória de análises gramscianas e poulantzianas realizadas por seus docentes e seus mestrandos – e as inquietações expressas por educandos mergulhados em múltiplas lutas e dificuldades cotidianas nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária.

O CURSO TEMS E O DIÁLOGO COM A BIBLIOGRAFIA SOBRE HEGEMONIA BURGUESA NO BRASIL

Paremos um pouquinho neste aspecto. Os movimentos sociais populares, dos quais o MST é a mais importante expressão no Brasil contemporâneo, encontram-se diante de múltiplas lutas. A primeira delas, dadas as características históricas brasileiras, – é a do reconhecimento público – estatal e governamental (em suas múltiplas esferas), e da própria opinião pública – da legitimidade de sua própria existência e de suas lutas. O que pode parecer banal em qualquer país capitalista onde vigoram democracias burguesas, no Brasil é ainda uma exigência de sobrevivência. A truculência regular de pistoleiros e capangagens agrárias que atravessa nossa história desdobrou-se para os âmbitos urbanos através da expansão de milícias que procuram bloquear no nascedouro as iniciativas organizativas populares de luta, inclusive na luta por seus direitos legalmente assegurados.

Nesse contexto, uma das reivindicações mais recorrentes dos movimentos sociais é a definição e implantação de políticas

públicas capazes de assegurar o direito constitucionalmente existente como direito real. Em termos marxianos, a luta pela emancipação política constitui um elemento crucial no Brasil, uma vez que é recorrentemente negada qualquer efetivação de políticas que tratem a todos como iguais perante a lei. E isso, apesar das leis sugerirem em sua inscrição tal igualdade.

Grande parte dos movimentos sociais no Brasil contemporâneo tem como forte esteio histórico as lutas pela democracia realizadas na década de 1980. Daí decorre que exigir o cumprimento das leis permanece um terreno no qual somente a custo de enormes lutas se conseguem efetivações mínimas.

No caso da educação e da saúde públicas, temas centrais da EPSJV e do curso TEMS, por exemplo, a existência de complexas e intrincadas redes legais e normativas não assegura que as práticas efetivas correspondam às suas determinações. As leis existem, mas não valem quando se trata dos setores populares. O Estado tende, pois, a aparecer como a negação do direito, como controlado direta e imediatamente pelos grandes proprietários locais. Essa constatação não é falsa, embora seja unilateral, pois não evidencia as múltiplas tensões e lutas que acontecem no Estado, nem as diversas formas (algumas violentas, outras sutis) pelas quais ocorre a dominação de classes.

No fio de duas décadas de lutas desses movimentos, muitas conquistas legais ocorreram, inclusive a do direito à escola e à saúde públicas e a universalização do Ensino Fundamental. Multiplicaram-se matrículas escolares e centros de saúde, porém, longe de expressarem um avanço na democratização de tais políticas públicas, novos problemas surgiam. O fechamento de escolas no campo é talvez o melhor indicador de que haveria

políticas supostamente universais, mas elas penalizam abertamente alguns setores sociais.

Para além da desigualdade evidente do tratamento das políticas públicas segundo a classe ou o grupo social, o gênero, a cor da pele ou o local de residência, novos formatos de intervenção patronal atualizariam velhas práticas e introduziriam novas dificuldades à jovem democracia burguesa no Brasil. Na saúde, as práticas privatizantes têm uma história peculiar, a ponto de conseguirem ser admitidas como ‘complementares’ à saúde pública.⁸ Também na educação, o apoio público aberto às escolas privadas é herança da ditadura de 1964, apoio expresso em concessão de isenções fiscais e na atribuição de bolsas de estudo em instituições privadas, ajudando-as a garantir sua lucratividade, em lugar da expansão da rede pública.

Ao lado da manutenção de práticas antigas, como o uso aberto da violência proprietária e do favorecimento dos setores patronais, as reivindicações democráticas populares levaram o empresariado brasileiro a enfrentar as lutas e conquistas populares por outras – e mais ‘novidadeiras’ – formas.

Ao alardear uma concepção liberal de sociedade civil, apresentada como o âmbito do puro desprendimento e amplificada por uma mídia fortemente comprometida com a grande propriedade, aprofundou-se um ativismo empresarial voltado para atividades de convencimento de setores específicos da população, em geral aqueles mais carentes de políticas universais. Por um lado, esse ativismo empresarial desqualificava as políticas públicas universais reivindicadas pelos setores populares,

⁸ Ver Matta, Gustavo C.; Lima, Julio C. F. *Estado, sociedade e formação profissional em Saúde. Contradições e desafios em 20 anos de SUS*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz e EPSJV, 2008.

ao propor a mitigação de graves problemas sociais tratados de maneira pontual (focalizada) através de formas de gestão mais ‘eficientes’, gerenciais e não públicas.⁹ Por outro lado, entretanto, assenhoreava-se do próprio Estado, desenhando o próprio formato das políticas e procurando assegurar sua implementação de maneira direta, através de entidades sem fins lucrativos.

PEQUENA HISTORIOGRAFIA CRÍTICA DAS PRETENSÕES HEGEMÔNICAS DO CAPITAL NO BRASIL

René Dreifuss analisou o crescimento e a atuação de entidades empresariais – supostamente apolíticas – nas grandes definições políticas brasileiras desde 1960 até a Constituinte. Em dois livros fortemente documentados – *1964: a conquista do Estado*¹⁰ e *O jogo da direita*¹¹ –, mostrou o crescimento de certo tipo de associação empresarial, com forte atuação tanto na concepção, elaboração, execução e implementação do golpe de Estado empresarial-militar de 1964, como no redesenho institucional subsequente ao golpe, quando seus intelectuais ocuparam os postos-chave da institucionalidade brasileira. Ademais, documentou o verdadeiro bloqueio que o golpe estabeleceu às reivindicações democráticas por ocasião da Constituinte.

A partir da década seguinte, dos anos 1990, ocorreria uma intensificação das iniciativas associativas empresariais – sem alterar as práticas de coerção que seguiram vigentes – que procurariam se apresentar diretamente como democráticas ou preocupa-

⁹ Ao discutir as formas de gestão não pública queremos ressaltar que, em dados momentos históricos, a classe burguesa necessita se fortalecer dentro do Estado e, para tanto, investe em curto circuitar o controle social do espaço público, duramente conquistado pelas classes trabalhadoras.

¹⁰ Dreifuss, René. *1964: A Conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

¹¹ Dreifuss, René. *O jogo da direita na Nova República*. Petrópolis: Vozes, 1989.

das com as condições de vida das populações mais vulneráveis. Tal preocupação, entretanto, procurava cuidadosamente reduzir o alcance das políticas públicas universais, substituindo-as por uma atuação pontual e direta de entidades sem fins lucrativos.

Em pleno século XXI, uma já enorme rede de aparelhos privados de hegemonia¹² avança na descaracterização das conquistas populares, procurando definir de maneira mais ou menos direta as próprias políticas públicas (especialmente na educação), intensificando sua atuação junto às escolas públicas (agindo junto a municípios, Estados e mesmo a nível federal) e a outras entidades públicas (como a saúde). Esse tipo de atuação teve enorme visibilidade e propaganda, inclusive através de intensa divulgação por meio da grande mídia, sempre apresentando tais iniciativas como uma colaboração benevolente e ‘desinteressada’ sobre problemas estruturais graves da sociedade brasileira.

Apesar dessa visibilidade, a plena compreensão do alcance privatizante e desigual desse processo teve menor impacto, provavelmente por duas razões principais: por atingir necessidades urgentes da população, cujas carências a levava a aceitar as ‘ofertas’ e, apenas posteriormente compreenderia os motivos subjacentes e, em segundo lugar, a adesão de parcela significativa de partidos políticos de diversos matizes a tais procedimentos. Uma operação privatizante de grande envergadura era festejada como se fosse, enfim, o compromisso empresarial na melhoria das condições de vida.

¹² De maneira pouco precisa conceitualmente, são apresentadas como ONGs ou Terceiro Setor, definições vagamente liberais. Outro termo empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de caráter mais descritivo, é Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil). No curso, trabalhamos com as categorias gramscianas de ‘sociedade civil’ como espaço de luta de classes, permitindo defini-las como ‘aparelhos privados de hegemonia’.

Diversas pesquisas procuraram identificar e analisar o processo então em curso. Boa parte delas se limitou a apontar o caráter ambivalente das Organizações Não Governamentais (ONGs). Outra parte, entretanto, dedicou-se a aprofundar uma reflexão teórica substantiva, especialmente partindo das contribuições de Antonio Gramsci e de sua categorização sobre a sociedade civil e suas estreitas relações com o Estado.

Aqui nos limitaremos a apontar uma parcela da produção bibliográfica sobre esta problemática que se configurou como referência dos cursos TEMS.

Sonia Regina de Mendonça, em suas próprias obras¹³ e naquelas de seu Grupo de Pesquisa Estado e Poder, analisou a constituição de órgãos do próprio Estado brasileiro a partir da atuação das entidades organizativas da burguesia agrária brasileira ao longo do século XX. Assinalava as disputas internas entre as burguesias agrárias brasileiras, e demonstrou como a implementação de ministérios e de entidades públicas respondia diretamente aos interesses de algumas delas, e como os dirigentes de tais entidades assumiam os cargos públicos, disseminando seus interesses como se fossem interesses de todos. Com postura analítica extremamente coerente com sua base teórica, verticalizou sua reflexão sobre a hegemonia no interior das classes dominantes agrárias, uma vez que o contexto sociopolítico nacional estava longe de experimentar algum equilíbrio entre coerção e convencimento (ou consenso), pendendo fortemente para atuações extremamente coercitivas.

¹³ Como, por exemplo: Mendonça, Sonia Regina. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997; Mendonça, Sonia Regina. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.; Mendonça, Sonia Regina. *Estado e classe dominante agrária no Brasil pós-30*. Curitiba: Prismas, 2016.

O Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, também fortemente calcado em rigorosa leitura de Antonio Gramsci, deu um novo passo adiante em 2005, ao analisar as formas recentes de produção de hegemonia a partir de entidades sem fins lucrativos criadas e/ou financiadas pelo grande capital, voltadas diretamente para educar o consenso de massas populares urbanas e rurais.¹⁴ A compreensão da educação se deslocava de seu ambiente unicamente escolar para atingir um novo patamar, o da produção de uma forma de ser, de uma sociabilidade adequada a um capitalismo que doravante não asseguraria nem empregos formais, nem direitos universais. Tampouco aqui a sociedade civil está apartada do Estado. Ao contrário, forja um ‘Estado educador’ que atua dentro e fora das escolas, plasmando sua atuação para assegurar a adequação das massas trabalhadoras às novas imposições do capital. Essa ‘nova pedagogia da hegemonia’ seria ainda analisada detidamente por André Silva Martins,¹⁵ em trabalho que apresenta enorme gama de entidades empresariais sem fins lucrativos e suas estreitas relações com entidades similares estadunidenses e internacionais.

Tratava-se doravante de entender não apenas as configurações intraburguesas nas suas relações com o Estado, mas a intensificação acelerada da criação de entidades voltadas para construir um consenso mais amplo, promovendo uma adesão aos projetos do grande capital em escala nacional.

Outros trabalhos contribuiriam para o avanço e a consolidação dessas análises, posto envolverem uma revisão historiográfica

¹⁴ Cf. Neves, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

¹⁵ Martins, André Silva. *A direita para o social: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

fica substantiva sobre o Estado brasileiro e sua íntima conexão com as entidades patronais. Em 2010, Virgínia Fontes,¹⁶ partindo dos mesmos pressupostos, apresentava duas novas trilhas para a análise das ONGs e da sociedade civil no Brasil: na primeira, destacou o caráter de luta de classes que atravessa os espaços associativos. Analisou a atuação burguesa no sentido de capturar e alterar o perfil das lutas populares presentes nesse período, as quais ocorriam através da criação de inúmeras entidades associativas com raízes nas classes trabalhadoras. Sobre tais entidades populares incidia intenso processo de ‘conversão’ mercantil-filantropica proveniente das entidades empresariais sem fins lucrativos, que consistia em segmentar e especializar as reivindicações populares, tornando-as pontuais para, em seguida, estabelecer novas gerações de dirigentes de entidades cujas origens eram populares, mas reconvertidos em militância remunerada, profissionalizada e, em grande parcela, internacionalizada. Analisou o processo da luta de classes sob condições formalmente democráticas, em que a construção da hegemonia evidenciava um solo concreto de ‘conversão’ para uma sociabilidade adequada ao capital. Ademais, na segunda trilha, a autora apontava para as modalidades singulares de ampliação seletiva do Estado ocorridas na história brasileira. São procedimentos de novo tipo que, sem eliminar as formas de coerção historicamente presentes no Brasil, confirmavam intenso movimento empresarial em direção à constituição de formas de hegemonia características da expansão do capitalismo sob condições democráticas.

¹⁶ Fontes, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História*. Rio de Janeiro: EPSJV/Ed. UFRJ, 2010.

Diversas outras pesquisas correlacionadas avançariam na investigação das várias formas de expansão, tanto do ativismo empresarial no âmbito da sociedade civil quanto das configurações ideopolíticas resultantes. Dentre elas, vale destacar a contribuição de Eurelino Coelho, quando argutamente apontou que a contraparte de uma atividade empresarial voltada para os setores populares era a cristalização de uma atuação aparentemente ‘à esquerda’, mas cuja resultante tendia a ser a naturalização da sociabilidade capitalista no interior das organizações clássicas dos trabalhadores¹⁷ e a observação de que tal fenômeno não se limitava ao cenário brasileiro, atravessando as entidades internacionais, nas quais se reservava novo papel a uma sociedade civil desprovida de seu caráter constitutivo de expressar tensões que atravessavam também as classes sociais.¹⁸

Vale lembrar a fértil contribuição das reflexões de Carlos Nelson Coutinho na Escola de Serviço Social da UFRJ. Um dos mais significativos pensadores gramscianos no Brasil, Carlos Nelson produziu extensa obra sobre as bases teóricas e políticas do pensamento de Gramsci, além de dedicar-se precocemente a pesquisas que integravam a relação entre sociedade civil e Estado no Brasil. Formou ademais diversas gerações de pesquisadores, que impulsionaram as pesquisas sobre o tema das formas

¹⁷ Para esse debate, ver também: Coelho, Eurelino. *Uma esquerda para o capital. O transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã, 2012; Neves, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital*. São Paulo, Xamã, 2010; Campos, Pedro H. P. *Estranhas Catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar (1964-1988)*, Niterói, EdUFF, 2014.

¹⁸ Ver: Pereira, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. E, mais recentemente: Pronko, Marcela; Pereira, João Márcio Mendes (Orgs.). *A demolição de direitos*. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro, EPSJV, 2015.

concretas de construção da hegemonia burguesa, como Lúcia Maria Wanderley Neves e Vania Cardoso da Motta, além de Rodrigo Castelo, dentre muitos outros. Também a pesquisa levada a cabo por Carlos Montaña,¹⁹ problematiza de maneira sistemática as novas ‘denominações’ e interpretações para a sociedade civil, todas elas escamoteando os processos de lutas sociais que atravessam o conjunto da vida social.

Outro avanço significativo nas pesquisas dessa linhagem sobre a educação se deu a partir das intervenções de Roberto Leher e de diversos outros pesquisadores ligados a seu grupo de pesquisa. Essas investigações descortinam a enorme extensão da atuação concreta das entidades empresariais na educação pública, em especial através do Movimento Todos pela Educação, resolutamente capitaneado pelo empresariado, e posteriormente integrado como efetiva política institucional.²⁰ Vale especialmente mencionar os trabalhos de dois docentes que também participaram direta e intensamente do curso TEMS. A tese de Vania Cardoso da Motta, “Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo”, orientada por Carlos Nelson Coutinho e defendida em 2007, assinalava a mudança de percurso nas orientações ideológicas burguesas; e a cuidadosa pesquisa de Rodrigo Lamosa, “Estado, classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag)”, resultante de tese de doutoramento concluída em 2014 na UFRJ,

¹⁹ Ver: Montaña, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 2. ed., São Paulo, Cortez, 2003.

²⁰ Leher, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

que esmiúça os procedimentos pedagógicos da Abag. Estes trabalhos demonstram a solidez das bases teóricas e investigativas adotadas no curso e retomadas neste livro.²¹

O CURSO TEMS E SEU DIÁLOGO COM A HISTORIOGRAFIA CRÍTICA SOBRE HEGEMONIA BURGUESA

O curso TEMS abrangeu uma palheta extensa de temas e de questões, e não se limitou ao debate com essa vertente analítica e de investigações. Essa amplitude e pluralidade do curso será objeto de novas publicações, nas quais procuraremos apresentar o conjunto de suas contribuições. Este livro que o leitor tem nas mãos resulta, entretanto, diretamente da interlocução entre o que podemos chamar de uma vertente crítica de pesquisas sobre as formas da produção de hegemonia burguesa e a educação pública no Brasil.

Como mencionado, muitos dos pesquisadores citados no item anterior participaram diretamente do curso, tanto em sua elaboração, quanto na apresentação de suas pesquisas e na docência quanto, ainda, na orientação e pela colaboração nas linhas de pesquisa. Assim, o curso permitiu o contato entre pesquisadores e educadores militantes que enfrentavam, diretamente no chão social, nas escolas e locais onde atuavam, as dificuldades analisadas nos textos lidos. Esse foi um dos resultados que nos pareceu altamente significativo, pois permitia um salto qualitativo para o conjunto do curso, com um avanço de pesquisas coletivas a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), de nossos discentes. Ainda que perdurassem – e

²¹ A tese foi convertida na obra: Lamosa, Rodrigo. *Educação e agronegócio: a nova ofensiva nas escolas públicas*. Curitiba: Appris, 2016.

mesmo se ampliassem – as práticas coercitivas e violentas no meio rural, em especial nos locais onde se conseguia implementar uma educação do campo elaborada pelos trabalhadores rurais e voltada para as suas necessidades, era preciso observar as novas modalidades de dominação, mais insidiosas e discretas, mas não menos privatizantes, que a atuação empresarial procura implementar na formulação e nas práticas da educação pública.

3) Dos TCCs aos capítulos de livro

A formatação e as características próprias de Trabalhos de Conclusão de Curso no âmbito da especialização não se assemelham a artigos ou a capítulos de livros. Costumam ser as primeiras experiências de pesquisa científica, e por isso detêm-se mais fortemente na incorporação bibliográfica, realizando uma compilação sistematizada dos trabalhos já existentes e, em alguns casos, com a explicitação das leituras teóricas, demonstrando as bases de um percurso de aprendizado que se consolida. No caso do curso TEMS, buscamos assegurar essas bases nos TCCs, mas procuramos ir adiante, realizando efetivos processos de pesquisa, em muitos casos bastante originais.

O presente livro parte dos trabalhos realizados durante o curso, reunindo algumas de suas pesquisas, todas ligadas ao tema da construção da hegemonia burguesa nos processos escolares próximos da vivência das pesquisadoras. A produção deste livro não se limitou a isso, entretanto. Consideramos que o processo de produção de conhecimento é compartilhado e que não se limita aos títulos adquiridos nos diferentes cursos. Assim, coletivamente – as organizadoras do livro e as autoras – nos debruçamos sobre

os trabalhos, para iniciar um segundo momento de aprendizado e de prática do conhecimento: o da transformação de trabalhos de conclusão de curso em artigos de divulgação científica.

Temos por pressuposto que o conhecimento não se limita aos títulos escolares. Em ricas discussões do curso e da equipe de organização do livro, consideramos que todas nós deveríamos aprender a ir além, convertendo inícios de pesquisa em documentos efetivos de pesquisa. Mesclávamos experiências diversas, sendo a maior parte oriunda de cursos de Pedagogia, mas também de História, com graus diversificados de formação universitária e experiências de vida diversas. Reuníamos na equipe de organização do livro longa experiência de lutas acadêmicas e de movimentos sociais, de experiência de orientação e organização de textos. Construimos um novo desafio, conjuntamente com as autoras dos TCCs: o da editoração científica de textos monográficos.

Analisamos detidamente cada trabalho e, preliminarmente, tomamos a decisão de evitar as repetições que ocorriam nos quadros teóricos. Corretamente, cada TCC discorria sobre as referências teóricas fundamentais que auxiliavam cada autora a recortar seu objeto de pesquisa e a conduzir a investigação. Como forma de refletir sobre as principais categorias que atravessam todas as análises realizadas nessas pesquisas, incorporamos um texto teórico, “Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos”, de autoria de André Dantas e Marcela Pronko.

O desafio prosseguia e o grupo procedeu um efetivo trabalho de editoração, objetivando converter as monografias em capítulos. Isso envolvia mergulhar a fundo nos trabalhos, sugerir às autoras incorporações ou cortes nos textos, numa longa dinâmica de ida e vinda entre a equipe responsável pela editora-

ção e as autoras; sempre no sentido de aprofundar coletivamente a reflexão sobre os temas tratados e assegurar uma divulgação consistente – teórica e cientificamente – das pesquisas iniciadas pelas autoras das monografias.

Essa tarefa correlaciona-se estreitamente às exigências que sempre nos colocamos nas duas turmas do TEMS: a plena socialização do conhecimento, ainda mais por se tratar de professores que estão nas lidas e nas lutas por uma educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora. Tampouco queríamos apenas apresentar – ainda que orgulhosas – os trabalhos de fim de curso, que experimentam as mesmas limitações que outros trabalhos em cursos de especialização, marcados pelo formato escolar. Queríamos deixar evidente o verdadeiro caráter do curso: uma enorme ousadia na formulação de uma grade consistente e uma enorme exigência de coerência teórica e de originalidade para os discentes na elaboração de seus TCCs, isso tudo aliado ao forte espírito coletivo.

Esse novo desafio expressa que o curso TEMS não terminou no ato simbólico e festivo das cerimônias de encerramento de cada turma. Ao contrário, permanece vivo e exigindo novos aprofundamentos daqueles envolvidos em sua organização e de todos os educadores e educandos que por ele passaram. Aprendemos a ler e a reler os textos, a verificar cuidadosa e cautelosamente todas as afirmações e a sugerir às autoras as formas de sua melhor expressão. Procuramos evitar qualquer cunho impositivo e, efetivamente, trabalhar em conjunto em prol do melhor ponto de chegada: capítulos de livro oriundos de pesquisas complexas e originais. As autoras, por seu turno, foram todas extremamente diligentes e solidárias, participando de todas as discussões,

aprofundando determinados temas e consolidando seus textos, agora sob a forma de capítulos de um livro.

O ponto de chegada é, pois, o curso TEMS, como foi o ponto de partida. Mas estamos imersos na história e na historicidade peculiar ao conhecimento, o que jamais se interrompe e se encerra.

Para socializar o trabalho realizado, organizamos o livro em duas partes. A primeira é composta por dois textos. O capítulo: “Marxismo, Educação e Politecnia” corresponde à transcrição da conferência proferida por Roberto Leher em seminário realizado no curso. Fizemos diversos seminários ao longo das duas turmas do curso TEMS. Todos procuravam integrar os discentes e docentes; eram abertos aos integrantes do curso e da EPSJV. O texto de Leher sintetiza a questão fundamental que atravessa este livro e nos desafia a compreender as definições estratégicas cruciais para uma educação emancipadora em nosso tempo, em especial frente à massa de recursos teóricos e práticos derivados da agressiva expansão do capitalismo.

O capítulo seguinte, “Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos”, elaborado por Marcela Pronko e André Dantas, docentes da EPSJV, professores e orientadores do TEMS, permite situar toda a densidade teórica sobre o tema do Estado explicitada no curso, trazendo os conceitos fundamentais que sustentam as análises concretas elaboradas pelas autoras, educandas egressas do curso TEMS.

Na segunda parte do livro, trazemos a experiência de pesquisa original de cinco discentes do curso: Adriana Alvares de Lima Dipieri; Manuela Aquino; Dionara Soares Ribeiro; Lenilde de Alencar Araújo; Janaína Rezende. As pesquisas foram con-

vertidas em cinco artigos de pesquisa sólidos e consistentes. Elas contribuem para a necessária compreensão da construção da hegemonia burguesa na escola pública, a partir da especificidade de cada pesquisa. E expressam a qualidade da síntese alcançada no curso, verificável na elaboração das monografias e ressaltadas pela editoração final.

Este é um livro aberto para o futuro: à guisa de exortação para a continuidade das lutas e do processo educativo formativo, incluímos um pequeno texto elaborado por Roberto Leher, que atualiza e aprofunda algumas reflexões presentes ao longo do curso. O tema da Escola Unitária reencontra as bases da Politécnica e da Educação do Campo, relembra as inquietações trazidas nos capítulos anteriores e alerta-nos de que foram – e são – as lutas dos trabalhadores que possibilitaram a expansão da educação pública. Elas continuam mais atuais do que nunca no século XXI. Em anexo, agregamos a lista dos educandos e dos TCCs aprovados no curso TEMS.

Como se observa, este livro seleciona elementos significativos – estratégicos – do curso TEMS e do notável encontro entre docentes e pesquisadores fortemente imbuídos da experiência politécnica com educandos-docentes-pesquisadores da Educação do Campo. Há ainda muito a falar sobre esta experiência para socializar as práticas docentes implementadas: o conjunto das linhas de pesquisa, elaborado e testado com excelentes resultados; a metodologia utilizada; a enorme contribuição de docentes das diversas universidades públicas do Rio de Janeiro e do país; dentre outros temas. Mas também merecem cuidado as dificuldades enfrentadas: os conflitos entre vivências tão diversas, a escassez de recursos etc. Estes temas constituem o cerne

de nova publicação, que está sendo preparada, procurando contribuir para uma educação sólida para as classes trabalhadoras.

Anakeila de Barros Stauffer,

Caroline Bahniuk,

Maria Cristina Vargas,

Virgínia Fontes

ORGANIZADORAS

MARXISMO, EDUCAÇÃO E POLITECNIA

Roberto Leber¹

A conjuntura demonstra movimentos e deslocamentos que abrem perspectiva para um tempo interessante, como diria um velho historiador recentemente falecido, Eric Hobsbawm. Vou tentar aprofundar algumas reflexões relativas à estratégia política, porque creio que estamos num momento da luta de classes mundial em que é absolutamente fundamental retomarmos a preocupação da estratégia. Devemos estudar, reelaborar, pensar as formas de organização das nossas estratégias políticas. E estou convencido de que a educação, a formação, é muito central nesse debate.

ESTRATÉGIA DA CLASSE DOMINANTE

Nos últimos anos, nós encontramos em espaços sofisticados, como os da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) e em bancos, particularmente liderados pelas organizações em torno da holding Itaú-Unibanco, vários eventos com consultores muitíssimo bem pagos que estão se dedicando a pensar a educação da classe trabalhadora de forma organizada, permanente e sistemática. Para isso, chegaram a constituir um movimento que abarca o conjunto da educação brasileira — sobretudo na educação básica, mas também com nexos na educação profissional —, chamado movimento ‘Todos pela Educação’. Hoje, em todas

¹ Transcrição da comunicação realizada, em 24 de outubro de 2014, no Seminário “Luta de Classes e Educação: desafios teóricos e políticos”, que fez parte das atividades de encerramento do Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizado pela EPSJV.

as partes do país, nós vamos encontrar, de alguma forma, a presença desta coalizão de classes e suas inúmeras ramificações. Talvez não se encontrem as pessoas, mas se encontram as cartilhas, os projetos educativos, os convênios e os telecursos.

Esse movimento tem todas as características de funcionamento de um partido, no sentido que Gramsci² dá à expressão, como um organizador da classe, um organizador coletivo. Primeiro, porque há uma divisão. Existe um setor do movimento que elabora sobre educação, discute como pensar e organizar a escola, como constranger a escola a atingir metas, como pensar modelos gerenciais, material pedagógico, cartilhas, livros etc. Em suma, há um grupo que pensa a pedagogia no sentido mais profundo da palavra. E tem outro grupo, dentro do movimento ‘Todos pela Educação’, que faz a construção de classe: busca os aliados, conversa com setores dominantes da indústria, do comércio, bancos, serviços. Faz parceria, dá dinheiro, apoia projetos. Existem ONGs [Organizações Não Governamentais] e Organizações Sociais que atuam na educação sem possuir vínculo orgânico com a classe dominante. O núcleo político do ‘Todos pela Educação’ tenta costurar os que estão apoiando projetos de educação para que se unam e discutam a agenda que a coalizão está trabalhando. O objetivo é reunir os projetos de modo classista. E há um terceiro núcleo, dentro do ‘Todos pela Educação’, que disputa publicamente aquilo que Antônio Gramsci chama de “vontade nacional popular”:³ falam sobre educação nos meios de comunicação que operam junto com esse movimento. Sempre que está em pauta algum assunto sobre financiamento da educação pública, avaliação, metas, quem fala é um representante

² Gramsci, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, Vol.3. Carlos Nelson Coutinho et al. (Eds.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

³ Idem.

desse movimento. Ou seja, eles apresentam a visão de classe das frações burguesas dominantes, como se tal concepção representasse o interesse geral da sociedade. Trata-se daquilo que Gramsci caracteriza como a direção intelectual-moral do conjunto da sociedade: a apresentação de uma agenda que é particularista, porque é do capital, como se fosse uma agenda de todos. Ora, qual organização constituída historicamente tem esse papel, se não um 'partido'?

Sabemos que os setores dominantes operam a disputa da formação. Desde a origem do debate sobre a escola pública, certa matriz do pensamento liberal já dizia que a educação do povo, dos trabalhadores, deve ter algo diferente. Este algo diferente obviamente decorre do fato de que eles são força de trabalho. No momento de forte expansão do setor industrial, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, o capital passou a ter clareza de que era necessário fazer luta de classes na educação. Agora de uma maneira muito consciente, de uma forma muito auto-organizada, como classe. O grande momento teórico deste processo se deu no final dos anos 1950, com uma formulação, dita científica, que foi altamente legitimada pela ciência, inclusive produzindo diversos prêmios Nobel: a chamada teoria do capital humano.

Por que o capital humano foi um momento decisivo da luta de classes na perspectiva dos setores dominantes? Porque na teoria do capital humano, em primeiro lugar, cada criança, cada jovem, cada trabalhador é pensado como um fator da produção. Pensadores conservadores sempre falaram isso. Alguns chegaram a utilizar a expressão de que os trabalhadores são máquinas bípedes; outros os chamaram de máquinas que falam, sempre na ideia de que o ser humano deve ser coisificado. E a educação é decisiva para esse processo.

Capital humano seria esse processo de conversão da inteligência humana em uma peça da engrenagem da produção. Os capitalistas têm matéria prima, máquinas, mas precisam de operadores que se complementem com as máquinas. Isso é o capital humano. Schultz, Friedman, Becker, todos laureados por um Nobel, estudaram e trabalharam sobre essa questão.

É importante destacar que este processo de conversão dos jovens em capital humano chega ao Brasil em um momento dramático da nossa história. Por um lado, nós tínhamos a juventude nas ruas, muitos influenciados pela revolução cubana, num momento de criatividade e vitalidade intelectual emocionante, com os Centros Populares de Cultura. Pensemos no teatro do Vianinha, no cinema de Glauber Rocha, no documentário com Eduardo Coutinho, na poesia, na época crítica e radical, de Ferreira Goulart... Em suma, havia um processo de reflexão e crítica extremamente criativo. Na educação, algo novo estava acontecendo – fora da escola, mas com uma influência enorme sobre ela: a relação, até então inexistente na nossa educação pública, entre alfabetização e conscientização. Mas os setores dominantes no país sabiam disso. Tanto que a Aliança para o Progresso recomendava explicitamente, em um documento de 1963, que a melhor formulação para a educação no Brasil seria a teoria do capital humano. Ou seja, os setores dominantes sabiam como fazer luta de classes aqui no Brasil.

O Instituto de Pesquisa em Estudos Sociais, que foi um centro de pensamento que organizou o golpe empresarial-militar, havia incorporado a formulação do capital humano. E isso se materializou no período da ditadura, particularmente com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que já era um desastre e se converteu num desastre turbinado. O principal foi a mudança impingida pela

Lei 5692/1971 que, inspirada no capital humano, propugnava que toda juventude que estava na escola pública — portanto a juventude da classe trabalhadora — deveria ter uma profissionalização compulsória. Era como se dissessem: vamos acabar com esse preciosismo de que a escola deve ser voltada para a ciência, que deve abrir oportunidades iguais para todos. Para que alguns pudessem continuar seguindo a sua escolaridade em níveis pós-secundários, abriu-se um processo de profissionalização para todos, porque isso atingiria principalmente quem estava na escola pública naquele momento, que era claramente a classe trabalhadora. Portanto, tratar-se-ia de uma profissionalização massiva, aligeirada e compulsória.

No processo de luta contra a ditadura, formulações muito importantes foram feitas para criticar esse modelo. E muitas dessas formulações deram origem a esta escola (EPSJV/Fiocruz). Esta foi, de certa forma, uma das primeiras escolas em que nós colocamos em prática o que era a nossa crítica à política educacional da ditadura empresarial-militar: a perspectiva politécnica como contraposição à teoria do capital humano.

Isso se deu no processo de reorganização de lutas no Brasil, no final dos anos 1970, um contexto particularmente importante com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública alguns anos depois, quando entidades e movimentos que ainda não eram sindicatos — porque sindicatos de trabalhadores do serviço público estavam proibidos no período da ditadura — começaram a se organizar para interferir e disputar, agora sim, com a participação dos trabalhadores, os rumos da educação brasileira. Isso explica, de alguma forma, vitórias relativas (mas muito importantes) na Constituição de 1988. Mas, a partir dessas vitórias pontuais da Constituição, veio um longo período de crise, cujo marco principal

foi a Crise da Dívida de 1982 e que teve como desdobramento a imposição do Programa de Ajuste Estrutural. Os anos 1980 foram de muito tensionamento entre as classes. Para se ter uma ideia, passamos de 300 greves por ano para mais de 3 mil, alguns autores falam em 4 mil. Ou seja, era um momento de adensamento da luta de classes no Brasil.

E não é casual que os setores dominantes tenham assumido como primeira tarefa, após a promulgação da Constituição, fazer uma reforma constitucional. Não é demais lembrar que a coordenação desse processo foi confiada a Henrique Meirelles! E esta reforma deveria, obviamente, alterar também a Educação. Assim, os setores dominantes promoveram uma nova intervenção para que, novamente, a agenda do capital humano pudesse prevalecer na América Latina e no Brasil, em especial. Naquele momento, participaram particularmente algumas frações burguesas do setor industrial, com a Confederação Nacional da Indústria à frente, Federação dos Bancos, contando com organismos supranacionais organizados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid, na sigla em inglês) e pela Fundação Ford – como, por exemplo, o Programa de Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (Prealc).

Como resultado desse processo, no Brasil, no final dos anos 1990, foi criado um programa do empresariado chamado ‘Movimento Brasil Competitivo’, organizado na época por Jorge Gerdau Johannpeter. Esses setores estavam agora amparados em proposições do Banco Mundial, que afirmava em um documento, embora sem demonstrar, que nenhuma formulação teórica superou o rigor científico do capital humano para explicar o fenômeno educacional. E que, portanto, era necessário novamente que as escolas fizessem um balanço

do que o Banco Mundial e os setores empresariais caracterizavam como um fracasso retumbante dos trabalhadores da educação e da própria organização pública da educação. O diagnóstico era: a escola se massificou, mas não tinha qualidade. Portanto, era necessário fazer uma avaliação sobre esse fracasso. A conclusão era de que o fracasso dos trabalhadores em educação exigiria que novos sujeitos interferissem na escola. Esses novos sujeitos estariam edulcorados, revestidos de um papel celofane sedutor que era a sociedade civil. E esses setores da sociedade civil, que deveriam se dispor a ajudar a escola pública, fundamentalmente, eram setores dominantes.

Inicialmente isso se deu com setores da indústria, mas já no governo Lula o grupo que de fato estava no comando do Estado maior do capital era o setor vinculado, particularmente, aos bancos, liderados pelo grupo Itaú, que faz uma convocatória a todos os setores dominantes que já tinham intervenções na educação.

Nasce o ‘Todos pela Educação’,⁴ um movimento que, por suposto, não é original, mas tem uma clareza enorme do que entende como uma educação “positiva para a classe trabalhadora”. E opera no sentido de transformar isso em realidade palpável, mensurável pelos sistemas de avaliação. Eles criaram um aparato que, ao mesmo tempo, critica o Estado, mas se faz Estado, influenciando as leis e medidas educacionais do Estado. O Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi a principal medida educacional do governo Lula da Silva a partir de 2006, se chama ‘Compromisso Todos pela Educação’. Isso gerou um constrangimento tão grande, que o movimento tirou o nome Compromisso e ficou só ‘Todos pela Educação’.

⁴ Evangelista, Olinda; Leher, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira, In: *Trabalho Necessário*, Ano 10, n.15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>.

Esta agenda, hoje, compõe o Plano Nacional de Educação (PNE) e objetiva muito claramente redimensionar o lugar do Estado na educação pública brasileira. A ideia fundamental é que o gasto público seja composto não de recursos para as escolas públicas, mas para todas as parcerias público-privadas: FIES [Financiamento Estudantil], Prouni [Programa Universidade para Todos], Ciência sem Fronteiras...

Isso nos coloca um desafio extraordinário, porque, em minha interpretação, os setores dominantes conseguiram implementar esta agenda não só na política de governo, mas entranharam isso na legislação e, finalmente, lograram naturalizar que é a única agenda possível. Vejam que esta agenda não se dá por meio de exemplos: ‘Isto é uma boa proposta e os professores devem seguir, os diretores, os secretários de educação’. Não! Para que as escolas recebam algum centavo adicional, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), elas devem estar inseridas no Programa de Ações Articuladas (PAR). Todas as escolas públicas brasileiras estão vinculadas ao PAR. Quando a escola ou o município faz adesão ao Programa de Ações Articuladas tem um campo que diz: “me comprometo a implementar as metas do “Todos pela Educação””. Está escrito isso! O que significa que, para receber o dinheiro, a escola e o sistema público têm que fazer sua adesão ao “Todos pela Educação”. E o controle se dá dentro da sala de aula por meio das metas. Se a escola não bater a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os professores e trabalhadores da Educação serão penalizados com perdas salariais e também com perdas simbólicas – porque é possível colocar uma placa na frente da escola dizendo: ‘Esta é uma escola de baixo Ideb, porque os seus trabalhadores são incompetentes’. Então, é desta forma coercitiva que o capital está operando hoje na Educação Básica.

E o que significa isso? Que o próprio Estado assume como seu o projeto da classe dominante.

A ESTRATÉGIA DA CLASSE TRABALHADORA

A pergunta que nós precisamos fazer é: qual o sentido de um curso como o ‘Trabalho, Educação e Movimentos Sociais’? Qual é o sentido da existência de uma escola como a Escola Nacional Florestan Fernandes? Obviamente, este e outros cursos em que estamos trabalhando devem ser necessariamente a forma de auto-organização dos trabalhadores. Ou seja, nós temos que forjar um projeto político e estratégico para que os trabalhadores possam fazer luta de classes na educação à altura, com projetos objetivos, que tenham consistência teórica e metodológica mas, sobretudo, projetos que tenham o germe da perspectiva socialista. Ora, setores dominantes não desenvolvem uma educação para nos coisificar como força de trabalho? Então, o nosso projeto educativo, por suposto, tem que enfrentar isso.

O problema é que o próprio conhecimento educacional crítico, em grande medida, perdeu o seu nexos com a estratégia. O marxismo não é um conhecimento diletante. Nós produzimos conhecimento para compreender e transformar a realidade de forma a penetrar em domínios que, a olhos vistos, no cotidiano, nós não percebemos. Muitas vezes, as coisas parecem que são de uma maneira, mas são de outra. Marx, no Livro 3 do *Capital*, fala que se a aparência dos fenômenos tivesse correspondência imediata com sua essência, a gente nem precisaria de ciência.

Portanto, uma primeira reflexão⁵ que me parece hoje imprescindível no pensamento educacional crítico, é a retomada de um

⁵ Leher, Roberto; Vittoria, Paolo. Educazione popolare in Brasile: dagli anni sessanta al Movimento dei contadini senza terra (MST). In: *Educazione Democratica*, Anno IV, No7, Gennaio, 2014.

diálogo sobre as primeiras experiências mais sistemáticas de educação popular. Em algum momento da história no Brasil, no final dos anos 1950, início dos 1960, a problemática da educação popular ganhou força e foi quando aprendemos que a maneira de produzir conhecimento não pode ser dogmaticamente assimétrica, vertical, pressupondo que cada criança, cada jovem e cada trabalhador é uma página em branco que pode ser livremente preenchida desde que o professor saiba reproduzir certa cartilha. Foi um momento luminoso da história quando, no início dos anos 1960 do século passado, eclodiram, em diversas partes do país, experiências da educação popular que seguramente são descontínuas em relação às experiências educacionais anteriores, mesmo as democráticas e liberais. Pensemos nas experiências de Paulo Freire em 1963, no Rio Grande do Norte, em Angicos; no Movimento de Cultura Popular, em Pernambuco; na experiência ‘De pés no chão também se aprende a ler’, em Natal; no movimento de educação de base encaminhado pelos setores mais democráticos da CNBB [Confederação Nacional dos Bispos do Brasil]. Em suma, é o momento em que, no governo João Goulart, incorporou-se uma preocupação com a alfabetização numa perspectiva crítica. E isso foi consignado, sobretudo, no Plano Nacional de Alfabetização, no período Jango, que tem uma influência freiriana significativa. Essas experiências têm que ser reexaminadas: na sua positividade, seguramente, mas também nos limites das suas concepções possíveis.

Nenhum de nós produz conhecimento como gênios, numa redoma. Nós produzimos conhecimento relacionado ao mundo real: às concepções de mundo em voga, à correlação de forças, à maneira como as organizações dos trabalhadores, no nosso caso, estão organizadas e elaborando conhecimento. Por isso, é importante destacar

que nós aprendemos alguma coisa sobre educação popular dentro de um contexto estratégico que fracassou. E quando digo que este contexto estratégico dos anos 1960 fracassou, eu não estou desmerecendo ou criticando a formulação de Paulo Freire ou as formulações dos movimentos de cultura que nós vamos encontrar organizados pela UNE [União Nacional dos Estudantes], os Centros Populares de Cultura, o cinema produzido na época. Estou tentando destacar que nós temos que fazer uma avaliação crítica do limite estratégico da esquerda nos anos 1960.

Particularmente, qual é a questão de fundo, a meu ver? No início dos anos 1960, nós tínhamos um momento de intensa vibração da luta de classes na América Latina e no mundo – quero lembrar a Revolução Cubana. Era um contexto da Guerra Fria, mas, sobretudo naquele momento, quem organizava a estratégia política da esquerda, quem tinha a elaboração mais sistemática e mais enraizada nas lutas sociais era o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Qual era a concepção estratégica do Partido Comunista Brasileiro? Essencialmente, o PCB discutia a partir de uma síntese feita em 1958, mas com uma concepção que vinha desde a década de 1920. O Partido Comunista fez um documento estratégico chamado “Declaração de Março de 1958”⁶ em que, fundamentalmente, dizia que a tarefa dos comunistas e socialistas era acelerar a revolução democrático-nacional. Uma revolução democrático-burguesa, fundamentalmente, era centrada em dois objetivos. O primeiro era enfrentar a questão agrária brasileira, de duas formas: assinando a carteira dos trabalhadores do campo, de modo a regularizar seus direitos, e propondo, talvez de forma mais secundária, a reforma

⁶ Comitê Central do Partido Comunista do Brasil. Declaração Sobre a Política do PCB. *Voz Operária*, 22-03-1958. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/1958/03/pcb.htm>>.

agrária. O segundo objetivo de uma revolução democrático-burguesa, na perspectiva dos comunistas da época, era empreender uma política burguesa anti-imperialista.

O pressuposto dessa estratégia é que existiria no Brasil — como existiu na França, nos EUA, na Inglaterra — uma fração burguesa disposta a empreender um projeto autopropelido de nação, para usar uma expressão do nosso companheiro Florestan Fernandes.⁷ Seria, então, um projeto em que a burguesia se enfrentaria com frações imperialistas — que eles chamavam na época de entreguistas — e, assim, construiríamos uma florescente sociedade burguesa nacional e desenvolvimentista, industrializando e modernizando o país, extirpando os resquícios de atraso pré-capitalistas existentes no campo. Para isso, era necessário avançar nas reformas de bases. E isso se daria ampliando o contingente de trabalhadores com consciência política suficientemente avançada para votar a favor dos governos nacional-desenvolvimentistas. Isso significava que a estratégia do Partido Comunista envolvia um acúmulo de forças no contexto da Revolução Nacional e Democrática que, apagando os restos latifundiários de natureza semifeudal e os resquícios pré-capitalistas no campo, produziria um robusto proletariado que, com as conquistas dessa revolução, teria, aí sim, condições de colocar a agenda do socialismo. Daí por que a experiência de Paulo Freire e Angicos; a experiência ‘De pés no chão também se aprende a ler’ em Natal (RN), durante a administração de Djalma Maranhão; o Movimento de Cultura Popular na época do Miguel Arraes: todas têm por objetivo uma alfabetização que eleve o nível de conscientização.

⁷ Fernandes, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

A proposição de Freire⁸ foi encaminhada ao governo de Aloísio Alves, que era de uma fração oligárquica mais avançada, mais aberta à modernização. Tanto que no início, a própria Usaid apoiou o projeto de Angicos — e certamente se arrependeu depois.

O que temos de positividade aqui, a meu ver, é um método e uma forma de pensar a questão popular que coloca como objetivo da educação retirar os trabalhadores daquela condição de massa de manobra, de massa indiferenciada, de rebanho político a ser manipulado, identificando em cada trabalhador a sua condição de pessoa, com consciência de direitos sociais, das leis, da legislação trabalhista etc. O material pedagógico fazia referência aos direitos sociais daquela época — o direito a ter carteira de trabalho, férias etc. Isso está organizado, em termos pedagógicos, na formulação freireana sobre a passagem da consciência intransitiva — que é como eles chamavam naquela época essa condição de massa de manobra, presa a superstições, sem capacidade de contextualizar a sua situação de exploração — para uma transitividade inicialmente ingênua, que trabalharia com o que poderíamos chamar de senso comum, até chegar a uma transitividade crítica, que seria o equivalente, a meu ver, ao que Antônio Gramsci chama do núcleo de bom senso na consciência.

No entanto, é forçoso reconhecer que essa forma de educação, que foi forjada no início da década 1960, não colocava o problema do fim da exploração do trabalho. Não colocava ainda as questões da propriedade privada, das relações burguesas. Não colocava o problema da revolução, do socialismo, da abolição das classes.

É outro momento. Paulo Freire só conheceu o trabalho de Gramsci, por exemplo, em 1965, 1966, quando foi para o Chile. É muito

⁸ Leher, Roberto; Vittoria, Paolo. Educazione popolare in Brasile: dagli anni sessanta al Movimento dei contadini senza terra (MST). In: *Educazione Democratica*, Anno IV, N°7, Gennaio, 2014.

visível uma inflexão política de Freire, com a incorporação crescente de Gramsci e de elementos vindos da obra do Marx, sobretudo para pensar a natureza do modo de produção capitalista. Mas essa incorporação se dá de forma muito peculiar e é posterior ao golpe empresarial-militar. Quero, portanto, chamar a atenção para o fato de que nós aprendemos a pensar a educação popular nos marcos de uma estratégia democrático-burguesa. A pergunta que eu faço é: nós rompemos com isso? Acho que essa é uma pergunta de fundo, que a classe tem que se fazer. Não somos nós aqui, individualmente, que temos que nos fazer como classe. Precisamos colocar esta pergunta de forma coletiva. Não só aqui dentro do espaço formativo, mas nos demais espaços de auto-organização da classe.

Porque a realidade nos esbofeteou e nos mostrou que essa estratégia estava errada. Onde estava o erro? Fundamentalmente na inexistência de uma fração burguesa suficientemente forte e disposta a levar adiante uma revolução democrático-burguesa. O que aconteceu em 1964? Um golpe empresarial-militar que, como mostra Florestan Fernandes,⁹ é dirigido e organizado pelo capital monopolista. É o momento em que, no Brasil, o capitalismo monopolista ganha maturidade, densidade e força. Portanto, fracassamos nos nossos projetos de educação popular fundamentalmente porque tínhamos como suposto que algumas frações burguesas levariam adiante reformas que os setores democráticos e populares estavam planejando para a educação, para a cultura, para a universidade, para a questão agrária etc.

Observem que toda essa experiência de formação dos anos 1960 não tinha nexos diretos com a principal organização de trabalhadores

⁹ Fernandes, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

do campo: as Ligas Camponesas. Um dirigente das Ligas, o Clodomir Santos de Moraes, mostra no livro sobre a questão agrária¹⁰ que a maior parte dos dirigentes das Ligas era vinculada ao PCB, mas estava em oposição à direção majoritária. Isso explodiu no 1º Congresso Camponês, que aconteceu em Belo Horizonte, em 1961, quando todos — tanto os trabalhistas de esquerda vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), quanto o Partido Comunista — estavam defendendo que a prioridade da luta era assegurar os direitos trabalhistas dos trabalhadores do campo e que esse deveria ser o eixo de luta do Congresso. E o que saiu como resultado desse 1º Congresso Brasileiro Camponês? Reforma Agrária na lei ou na marra. Essa expressão, “na lei ou na marra”, não é do Jango, é das Ligas Camponesas. Portanto, mostra que o movimento estava em enfrentamento, estava em contradição com as concepções estratégicas da época. Por quê? Porque elas estavam fazendo luta. Elas sabiam que o governo Aloysio Alves não iria fazer Reforma Agrária coisa nenhuma. Sabiam que o João Pedro Teixeira tinha sido morto em 1962, em Alagoas, tema original do filme *Cabra marcado para morrer*. Enfim, é importante destacar que naquela época havia tensões sobre essa estratégia, mas que nós não tivemos uma elaboração específica sobre por que essa estratégia estava errada.

Dois autores se destacaram nesta crítica. Desde o final dos anos 1950, Caio Prado Júnior – que tem o mérito enorme de ter sido, digamos, antenado no tempo – dizia que essa leitura estava errada, que o problema do subdesenvolvimento não decorria do fato de o Brasil ter bolsões feudais, semifeudais, pré-capitalistas.

¹⁰ Stedile, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil: história e natureza das ligas camponesas 1954-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Que o Brasil já era um país capitalista, mesmo que em atraso. No entanto, como lembra Carlos Nelson Coutinho¹¹ – outro companheiro recentemente falecido, colaborador e protagonista também da formação dos cursos da UFRJ com o MST –, Caio Prado ainda não tinha uma elaboração própria sobre como se constituiu o modo de produção capitalista no Brasil. Isso somente é feito por Florestan Fernandes, num percurso que vai, sobretudo, de 1964 até 1968, quando ele faz a primeira síntese, num livro soberbo chamado: *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. A conclusão de Florestan em 1968 é de que nós tendemos a pensar o capitalismo usando o molde eurocêntrico, ou seja, pensando as experiências francesa, inglesa, estadunidense, e deixamos muitas vezes de entender o que é a particularidade do capitalismo em países latino-americanos, na África, no sul da Ásia etc. Ele mostra que não era verdade que havia no Brasil frações burguesas desejosas de uma revolução democrático-burguesa. A burguesia já estava fazendo a sua revolução há tempos. No entanto, não era uma revolução burguesa igualzinha à que aconteceu na França. Aqui, havia nexos de classe entre as frações burguesas locais e as frações dominantes, numa relação indissolúvel. Ou seja, as frações burguesas locais são imperializadas, não são críticas ao imperialismo. São subalternas e dependentes, mas essa dependência não as torna frações ‘coitadinhas’, ao contrário, são frações poderosas que hoje configuram o Brasil como a oitava economia do mundo e, talvez, o país que, junto com a Rússia, tenha o melhor programa de inclusão social no clube dos bilionários da revista Forbes. Não há burguesia vítima involuntária do imperialismo.

¹¹ Coutinho, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil: Ensaio sobre ideias e formas*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

E essas frações burguesas locais imperializadas se estruturam em dois fundamentos: primeiro, na superexploração do trabalho; segundo, para manter condições de superexploração de trabalho, na expropriação permanente. E é isso que explica por que a Reforma Agrária nunca avançou no país. Porque eles agem no sentido de manter os trabalhadores permanentemente necessitados de vender sua força de trabalho nas piores condições. O Ipea [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada] mostra que mesmo no período de pujança, de 2004 a 2009, quando a crise fica evidente no Brasil, de cada dez empregos, nove, grosso modo, eram de até dois salários mínimos. Os direitos sociais são tão débeis, tão desprotegidos juridicamente, que os mais expropriados não possuem direitos estabelecidos, recebem bolsas, programas, que podem existir ou não. O trabalhador está sempre desprotegido, fragilizado e necessitado de vender sua força de trabalho.

ESTRATÉGIA PARA O FUTURO E A EDUCAÇÃO UNITÁRIA

Concluo indagando: frente a esta realidade, que Florestan conceituou como capitalismo dependente, qual é a estratégia que temos que trabalhar? Hoje esse debate voltou à tona. Sob a roupagem de um projeto estratégico chamado agora de democrático-popular, voltamos aos anos 1950, defendendo que temos que apoiar as frações burguesas neodesenvolvimentistas, temos que ter o Programa de Aceleração do Crescimento para fortalecer uma burguesia nacional, da Friboi, da Vale, da Odebrecht, dos grupos que estão turbinando o agrocombustível. Por quê? Porque esta fração burguesa poderia medir forças, ombrear com o imperialismo e assim teríamos um florescente projeto nacional a partir do qual, daqui a alguns anos, teremos escola, saúde etc. para todo o povo. Ora, como lembra

Marx, no *18 Brumário*, na primeira vez a história acontece como tragédia; na segunda vez, acontece como farsa. Dizer que essas frações têm projeto nacional desenvolvimentista é um disparate. Diante de crises no processo de acumulação, rapidamente buscarão outras coalizões para gerenciar o Estado. Ilustra esse fato, que o bloco de poder tenha o seu 'partido' para organizar a educação.

No meu entendimento, a formulação mais correta de estratégia política vem também de Florestan Fernandes:¹² revolução dentro da ordem e revolução fora da ordem. Vejam que Florestan não está falando em reformas. Ele está falando em revolução, porque sabe que a reforma agrária e a reforma educacional não serão arrancadas dos setores dominantes entregando flores. Deve ser por confronto, por meio de lutas democráticas. Qual é o problema da questão da revolução dentro da ordem? É que, por óbvio, ela não se autorrealiza. Porque não temos aliados burgueses. É por isso que necessariamente tem que ser uma revolução fora da ordem. Nós vamos ter que pensar o que é uma reforma agrária hoje, na perspectiva popular dos trabalhadores, o que é uma educação pública na perspectiva dos trabalhadores. E por isso é revolução, ainda que dentro da ordem: porque é parte de uma luta socialista fora dos marcos burgueses.

O que liga a revolução burguesa dentro e fora da ordem? Qual é o diferencial da estratégia? É a formação. Florestan diz: nós precisamos ter formas de autoformação, de autoeducação da classe, mediadas inclusive pelas escolas que permitam que os trabalhadores tenham como segunda natureza uma perspectiva para o socialismo e no socialismo. Ou seja, precisamos de uma educação unitária que recuse a disjunção entre quem manda e quem obedece, quem pensa e quem executa. Por isso é uma escola unitária e a inspiração mais densa disso

¹² Fernandes, Florestan. *O que é revolução?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

é gramsciana. Como lembra José Carlos Mariátegui,¹³ os burgueses podem falar da escola pública, gratuita, podem chamá-la de laica inclusive, mas não podem falar da escola unitária, porque essa é a escola que nega o fundamento da escola capitalista. Por isso a questão do trabalho é o elemento modal. Ou seja, no presente, nós temos que fazer de cada assentamento, de cada escola pública, de cada universidade, espaços públicos. E como lembra Marx, o objetivo da luta de classes na Comuna de Paris¹⁴ – talvez o momento mais luminoso de enfrentamento da escola dualista – foi tornar público o que deveria ser público, tomar na mão dos trabalhadores o que é público. Isso significa que nós temos que ter projetos, concepções que permitam alianças de classes, sem o que nós não teremos uma Pedagogia da Classe. Nós precisamos ter formas específicas de juntar os que vivem do próprio trabalho e os que são explorados. Segundo, temos que ter concepções, projetos, elaborações próprias sobre educação. Como pensar uma educação que abra o caminho para essa segunda natureza socialista frente à ideia de que formamos competências? Seremos capazes de pensar algo diferente das competências?

Finalmente, um último ponto: temos que fazer desse projeto de educação e de socialismo uma vontade nacional popular. Temos que ter meios de formação política permanente do conjunto da classe. Para que esses projetos não sejam do MST, do partido X ou Y, mas sim um projeto da classe, de autoformação, de autoemancipação coletiva da classe frente à exploração do capital.

É necessário, portanto, um novo ponto de partida para a defesa da escola pública. Se os setores dominantes têm uma agenda sintética,

¹³ Mariátegui, José Carlos. Ensino único e ensino classista. In: Mariátegui, José Carlos. *Mariátegui sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2007.

¹⁴ Marx, Karl; Engels, Friedrich. *Sobre a Comuna*, 30 de maio de 1871. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/05/30.htm>>.

clara e objetiva para converter cada criança e jovem em fator de produção, nós temos que ter uma agenda para assegurar aquilo que Maiakovski diz: que os seres humanos são feitos para brilhar. E essa agenda nós temos que construir no processo de fazimento das lutas.

ESTADO E DOMINAÇÃO BURGUESA: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS¹

*André Vianna Dantas*²

Marcela Alejandra Pronko

Dentre as muitas passagens seminais dos *Cadernos do Cárcere*, de Antonio Gramsci, uma carrega especial significado, por sua atualidade e poder de síntese: “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” (Gramsci, 2007, p. 257). Tal assertiva pressupõe pelo menos três elementos fundamentais para a compreensão da dinâmica capitalista: a existência de classes antagônicas em luta,³ a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta, e o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito. Como marxista, Gramsci não ignora que este papel jogado pelo Estado é de classe e responde às determinações de valorização do capital e às exigências da sociabilidade burguesa. Este é o traço fundamental que marca a tradição marxista e que exploraremos brevemente neste texto, a começar por Marx e Engels, passaremos por Gramsci e chegaremos a outro importante pensador marxista, mais

¹ Este texto reúne conceitos e reflexões trabalhadas e debatidas ao longo do curso, que embasaram a elaboração dos artigos contidos neste volume.

² Em parte, o texto que o leitor tem em mãos foi adaptado, reescrito ou retirado de um dos capítulos da tese de doutorado de André Vianna Dantas, defendida em 2014 e publicada sob o título: *Do Socialismo à Democracia: tática e estratégia na Reforma Sanitária Brasileira*. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2017.

³ As classes antagônicas em luta são, no capitalismo, decorrência de relações sociais específicas que, no processo de produção da existência da vida em sociedade, opõem os proprietários dos meios de produção àqueles que só têm a vender a sua força de trabalho, transformada ela própria em mercadoria.

contemporâneo: o grego-francês Nicos Poulantzas. Através dessa trilha, trataremos de apresentar e debater introdutoriamente a questão do Estado no capitalismo como problema político incontornável para a luta da classe trabalhadora pela sua própria emancipação.

Nosso percurso se inicia em meados do século XIX, com a burguesia já consolidada como classe dominante, nos EUA e Europa, e um numeroso e crescentemente organizado operariado, em pleno processo de tomada de consciência. Marx e Engels, como intelectuais da classe trabalhadora – Gramsci os chamaria de “intelectuais orgânicos”⁴ – tiveram o mérito de organizar a expressão teórica e política das contradições práticas vividas pelos trabalhadores do seu tempo. Sintetizaram, assim, uma nova perspectiva no entendimento da origem e da função do Estado, posto que a tradição liberal de até então – ou mesmo desde Maquiavel –, considerou-o sempre como poder exterior, acima dos interesses particulares. Consideravam, em última análise, o Estado indispensável à vida social, fosse para a resolução de conflitos entre os homens, portadores de uma suposta “natureza má” (Maquiavel e Hobbes), fosse para a garantia de direitos ditos “naturais”, como o de propriedade (Locke), fosse ainda em nome do bem comum e do desenvolvimento pleno dos homens em relação ao seu “estado de natureza” (Rousseau) ou, por fim, como representação máxima do desenvolvimento alcançado pelo “Espírito”, grau maior da liberdade atingido pela humanidade (Hegel).

⁴ Conforme o próprio autor: “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. (Gramsci, 2011, p. 203).

Marx e Engels romperam com esta tradição e afirmaram categoricamente que o Estado é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade de classes, ou melhor, que o Estado é, no capitalismo, sempre um “Estado de classe”. Negavam assim, portanto, o momento universalizante que Hegel atribuiu ao Estado e, sobretudo, o caráter de mediação isenta do conflito de classes que os liberais em peso lhe conferiram. É do *Manifesto Comunista*, de 1848, a passagem clássica que se eternizou como síntese da compreensão desses autores acerca do Estado: “comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx e Engels, 2005, p. 87). Apesar da vulgarização desta passagem como expressão maior da concepção de Estado dos fundadores do socialismo científico – e que não corresponde à complexidade presente no conjunto da obra de ambos acerca deste ponto –, a essência que comporta (o Estado como parte do conflito entre as classes e expressão da dominação) permanecerá válida na tradição marxista que aponta para a superação da sociedade de classes como a única forma de pôr fim à exploração do homem pelo homem.

Dito de outra forma, para Marx e para Engels o Estado resulta da apropriação privada, pela classe proprietária, da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores, e da necessidade de perpetuação desta relação de dominação. Dessa forma, o Estado não pode ser extinto por decreto, tomada violenta ou qualquer outro meio que não passe pelo estabelecimento da relação dos homens “em comunidade”, que recuse, portanto, a propriedade privada da riqueza coletiva, isto é, a expropriação dos resultados do trabalho de muitos em benefício de poucos. A extinção, ou o definhamento do Estado, assim, passaria pela extinção progressiva

das classes e das relações de dominação entre elas. Marx e Engels têm claro, portanto, que a extinção do Estado é o resultado final do processo revolucionário. E dessa forma, haveria um longo caminho a percorrer. A *emancipação política* da classe que vive da venda da sua própria força de trabalho, embora sempre parcial e limitada – posto que conquistada nos marcos da legalidade burguesa –, é ineliminável do processo e não deve e nem pode, pois, ser desprezada como parte de uma luta maior. Uma vez conquistado o poder político pela classe trabalhadora, a transição socialista promoveria o desmonte da dominação capitalista, antes do comunismo em sua plenitude (a *emancipação humana*).

Tais relações de dominação, para Marx e Engels – assim como também dirá Gramsci, mais tarde – se dão na *sociedade civil*, “verdadeiro foco e cenário de toda a história” (Marx e Engels, 2007, p. 39). Isto implica, de forma consequente, na inversão da equação hegeliana que toma a sociedade civil como predicado e o Estado como sujeito. Marx e Engels dirão precisamente o contrário, identificando uma *anatomia* da sociedade civil, onde se experimentam as relações reais, a produção da vida (estrutura), cuja expressão superestrutural se conformará no Estado.

Assim, Estado e sociedade civil não constituem duas esferas separadas da realidade. Para Marx e Engels, assim como para a linhagem do pensamento marxista que eles inauguram, o Estado nada mais é do que a forma específica como a burguesia, no capitalismo, organiza a sua dominação. Em palavras dos autores:

A burguesia, por ser uma classe, não mais um estamento, é forçada a organizar-se nacionalmente, e não mais localmente, e a dar ao seu interesse médio uma forma geral. Por meio da emancipação da propriedade privada em relação

à comunidade, **o Estado** se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado **nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses.** (Marx e Engels, 2007, p. 75, grifos nossos)

Gramsci, meio século mais tarde, tentando decifrar o *modus operandi* da dominação de classe, tomará como base o pensamento de Marx e Engels (e também de Lênin) e ampliará a fronteira desses conceitos, acrescentando a eles novas determinações. De forma precisa, o revolucionário italiano não deixará também dúvidas quanto à sua compreensão dialética e unitária do binômio Sociedade Civil-Estado que, como afirma, “se identificam na realidade dos fatos” (Gramsci, 2007, p. 47). Tampouco há em Gramsci, como bom marxista, espaço para neutralidade do Estado e para a fetichização de suas funções na luta de classes:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal. (Gramsci, 2007, p. 41)

Gramsci está preocupado com o repensar da estratégia e das táticas revolucionárias de luta da classe trabalhadora, diante da dura derrota que representou a ascensão do fascismo na Itália, sob um estágio de desenvolvimento do capitalismo distinto do que Marx e Engels vivenciaram. Para o pensador italiano, desde o último quartel do século XIX, com a expansão do

imperialismo (Lênin, 2010) e o acirramento das lutas populares em diversos países europeus, ocorre o que Gramsci denomina de ocidentalização do Estado, aprofundando-se a relação entre Estado e Sociedade Civil e complexificando o exercício da dominação burguesa. Isso exigia da classe trabalhadora formas de luta e compreensão da realidade também mais apuradas.

Da compreensão da indissociabilidade entre Estado e Sociedade Civil, bem como da percepção da ampliação desta última através da multiplicação dos organismos de defesa de interesses de classe (aparelhos privados de hegemonia, na conceituação gramsciana), por ambas as classes, surgirá o conceito de Estado integral (ou ‘ampliado’, como se convencionou chamar): ditadura + hegemonia, isto é, coerção + consenso. Eis como Gramsci apresentará a sua fórmula, evidenciando que a partir de um dado momento do desenvolvimento do sistema do capital e do Estado moderno, a luta anticapitalista se tornara mais difícil justamente porque o poder burguês deixara de se basear apenas, ou em maior medida, na coerção. O poder de dominação da burguesia se tornara sobejamente mais ‘integral’ do que até então fora e, portanto, precisaria ser combatido com novas ferramentas e estratégias. Nesse contexto, o conceito de hegemonia adquire importância fundamental no aprofundamento e reformulação que o autor lhe confere.

Ao analisar os processos de luta social do seu tempo, Gramsci observa que “uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual” (Bottomore, 2001, p. 177) que, através do convencimento, resulta capaz de tornar as

formas de pensar, sentir e agir da classe dominante como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade. Essa função hegemônica não pode ser dissociada da compreensão do Estado em seu caráter integral. Nas palavras do autor:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (Gramsci, 2001, p. 20-21)

Nessa concepção integral do Estado, a sociedade civil é o espaço principal para a construção das vontades (individuais e coletivas) e o desenvolvimento de formas de convencimento sobre os modos de pensar e viver no mundo através, sobretudo, dos *aparelhos privados de hegemonia*, que formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade. Esse momento organizativo, próprio da sociedade civil, resulta fundamental para o exercício da função hegemônica, pois, para garantir a sua dominação, a burguesia precisa fortalecer e renovar permanentemente sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, “interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas” (Pronko e Fontes, 2013, p. 390).

Na perspectiva de Gramsci, a hegemonia deve ser compreendida como relação e como processo, razão pela qual nunca pode ser considerada estática, mecânica ou absoluta. As disputas hegemônicas se atualizam e reconfiguram ao sabor das novas

contradições da sociedade capitalista e se modelam na capacidade de organização das classes em luta, em cada momento histórico e espaço determinado. A hegemonia também não é redutível à ideologia, constituindo “um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente” (Williams, 1979, p. 113).

Nesse sentido, embora a hegemonia burguesa seja fundamentalmente compreendida como a capacidade de alcançar adesão e convencimento das grandes massas para seu projeto de sociedade, enquanto processo ela não está isenta do exercício da coerção. O momento coercitivo constitui um elemento inalienável das relações de força e é constitutivo da própria natureza do Estado no capitalismo. Segundo Gramsci:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (Gramsci, 2001, p. 95)

Assim, a própria definição do Estado, compreendido na sua integralidade, se completa na fórmula “hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2001, p. 244).

No entanto, Gramsci notará tal *ampliação* do Estado nas formações sociais que integram o polo mais desenvolvido do

capitalismo (EUA e Europa Ocidental) – chão histórico a partir do qual constrói a sua análise –, distinguindo-as de outras nas quais ainda se faziam presentes os traços fundamentais de relações sociais de dominação semifeudais. As primeiras chamará genericamente de “ocidente”. As segundas, de “oriente”. Nas palavras do próprio autor:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma relação apropriada e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas. (Gramsci, 2007, p. 262)

Tal constatação, a partir da análise da realidade concreta, implicará a necessidade de táticas distintas para a luta revolucionária – esta, a grande questão perseguida por Gramsci ao longo de sua trajetória de militante e pensador. Associado, portanto, às noções de ‘ocidente’ e ‘oriente’, Gramsci trabalhará os conceitos de *guerra de posição* e *guerra de movimento*, respectivamente as táticas mais adequadas numa ou noutra formação social, dada a relação particular para cada caso entre Estado e Sociedade Civil. Vale lembrar que o autor, no momento em que escreve (anos 1920-30), tem a Revolução Russa de 1917 como referência (expressão maior da guerra de movimento numa formação ‘oriental’). Compreende, no entanto, como improvável a sua reprodução como modelo de conquista revolucionária do poder, em se tratando, sobretudo, de sociedades ‘ocidentais’, como é o caso da Itália fascista. Em suma, nas sociedades ditas ocidentais, a tática

predominante deveria ser a *guerra de posição*, dirá Gramsci, dada a musculatura adquirida pela sociedade civil e, por consequência, o espraiamento da dominação burguesa para muito além do aparelho de Estado. Como estratégia de longo fôlego, a exigir “uma concentração inaudita de hegemonia” (Gramsci, 2007, p. 255), supõe um elevado grau de consciência de classe acompanhado de uma potente organização dos trabalhadores, além da conquista paulatina de ‘posições’ que permitam à classe trabalhadora tornar-se hegemônica (‘dirigente’) antes mesmo da tomada do aparelho de Estado (quando se faria também ‘dominante’). Por outro lado, em sociedades de tipo ‘oriental’, de modo inverso, se a tomada do aparelho de Estado, através da *guerra de movimento*, se constitui na parte mais fácil do problema, o desmonte das relações de dominação (ou a manutenção/construção da hegemonia pela classe trabalhadora), em face da fragilidade dos organismos presentes na sociedade civil, esta sim, seria a etapa de maior dificuldade. Noutras palavras:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às ‘trincheiras’ e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra etc. (Gramsci, 2007, p. 24)

Como se pode notar, o autor percebe a democracia como a forma política própria de um tempo a partir do qual a estrutura das classes e seus organismos de defesa de interesses (os já citados *aparelhos privados de hegemonia*) se complexificam. A democracia moderna se constituiria, portanto, numa espécie de colchão

de amortecimento da luta de classes – com resultados distintos para cada uma das classes, evidentemente.

Vale destaque, ainda, um aspecto relativo aos conceitos de *guerra de posição* e *guerra de movimento*, bastante caro para a prática política contemporânea de importantes frações da esquerda, que insistem na visão de Gramsci como um teórico da democracia, defensor do respeito à institucionalidade burguesa e entusiasta da passagem pacífica ao socialismo, sem rupturas institucionais. No pensamento gramsciano, ‘posição’ e ‘movimento’ guardam muito mais uma articulação entre si, a ser operada no interior das táticas e de uma estratégia consequentes, do que a defesa do uso exclusivo de uma ou de outra a depender do tipo de sociedade em que se lute revolucionariamente. A caracterização que associa a primeira às sociedades de tipo ‘oriental’ e a segunda às sociedades ditas ‘ocidentais’, aponta a preponderância de uma estratégia sobre outra, em cada caso. Não são, portanto, mutuamente excludentes. Para o que nos toca diretamente, não estão fora de cena em sociedades ‘ocidentais’, os momentos de ruptura, que podem inclusive se multiplicar até a vitória definitiva e consistente da guerra de posição.

Compreender a dinâmica da sociedade contemporânea significa, para Gramsci (2011), realizar análises rigorosas e vigorosas das situações concretas; estabelecer, de fato, os diversos níveis de relações de forças, isto é, “chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas”.⁵ Esta análise das situações segue “princípios de metodologia histórica”. Em primeiro lugar, aponta

⁵ As citações apresentadas neste parágrafo foram destacadas de Gramsci, 2011, p. 249-251.

o autor, devem-se distinguir os movimentos e fatos orgânicos, relativamente permanentes e duradouros, dos conjunturais, que parecem assumir enorme importância na hora, mas que revelam seu caráter restrito e ocasional sob uma análise mais apurada. Os “fenômenos de conjuntura”, tão presentes na grande mídia empresarial dos nossos dias, expressam “uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder” e se identificam com o que Gramsci chama de “pequena política” e que a grande mídia denomina, ilusoriamente, como “os bastidores do poder”. A ênfase nesses fenômenos, sem encontrar a justa relação com os movimentos orgânicos, “exalta o elemento voluntarista e individual” produzindo excesso de “ideologismo” e contribuindo para apagar a necessária atenção sobre esses movimentos orgânicos, da crítica histórico-social, constitutivos da “grande política”.

Em segundo lugar, Gramsci (2011) chama a atenção para a necessidade de distinguir os diversos momentos ou graus das “relações de força”⁶, momentos estes que só se separam analiticamente, pois fazem parte de um único processo que deve ser considerado na sua organicidade. Assim, o autor distingue três momentos ou graus. Um primeiro momento das relações de forças sociais é aquele que está estreitamente ligado à estrutura e que expressa, portanto, uma realidade “objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada”. Trata-se das formas sociais que o desenvolvimento das forças materiais adquire numa formação social específica, num momento determinado. Constitui, como diz Gramsci, “uma realidade rebelde”: ninguém pode ignorar a

⁶ Todas as citações em destaque neste parágrafo são de Gramsci, 2011, p.252.

estrutura fundiária brasileira, a concentração de capitais, a retirada de direitos dos trabalhadores, a forma de exploração dominante dos recursos naturais, a relação que se estabelece entre campo e cidade etc. Compreender esse momento da relação de forças “permite estudar se existem na sociedade as condições necessárias e suficientes para sua transformação, ou seja, permite verificar o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante seu desenvolvimento”. Entretanto, a compreensão das condições objetivas da estrutura social constitui só um primeiro momento da análise mais geral das relações de forças.

Um segundo momento dessa análise refere-se à “relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” (Gramsci, 2011, p. 252). Trata-se, neste momento, de identificar os graus de consciência política coletiva das classes e frações de classe, assim como as formas e estratégias de luta que elas desenvolvem no âmbito da sociedade civil e suas articulações com as formas de organização da sociedade política, entendendo-as, sempre, no seu caráter relacional. Este segundo momento da análise implica o reconhecimento, por exemplo, da complexificação do campo organizativo da burguesia nas últimas décadas no Brasil, pela multiplicação dos seus aparelhos privados de hegemonia junto com certa ‘divisão de tarefas’ e a ampla circulação dos seus intelectuais orgânicos, processos que acompanham sua acelerada internacionalização. Ao mesmo tempo, e relacionalmente, implica compreender a natureza do processo de apassivamento da classe trabalhadora nas últimas décadas, a configuração de novos movimentos sociais e a redefinição das suas pautas de luta.

Assim, a relação das forças políticas define-se, em grande medida, pelos graus da consciência coletiva. Gramsci (2011) distingue, novamente, três graus ou ‘momentos’⁷. O grau de consciência mais elementar é o econômico-corporativo: nele “um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, mas o comerciante não se sente ainda solidário com o fabricante”. Trata-se da compreensão da unidade de interesses mais imediata, na qual o reconhecimento entre pares fica restrito à identidade com aqueles que estão submetidos às mesmas regras e condições específicas: a organização de sindicatos por categoria profissional e sua luta restrita à defesa dos interesses imediatos dos seus filiados ilustra, de maneira bastante concreta, este grau elementar de consciência. O segundo grau “é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico”. Seguindo com o exemplo anterior, consideramos que este é o grau de consciência que caracteriza a atuação das centrais sindicais quando superam a fragmentação das categorias profissionais, construindo pautas comuns que as atravessam no reconhecimento de estarem submetidas às mesmas determinações econômicas gerais: a luta contra a demolição de direitos operada pelo processo de neoliberalização em curso, por exemplo. Trata-se do reconhecimento da ‘questão do Estado’, do avanço no sentido da reivindicação de “uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes (...) mas nos quadros fundamentais existentes”. Já o terceiro grau “é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual

⁷ A distinção entre os “graus da consciência coletiva” referida neste parágrafo e as citações nele destacadas encontram-se em Gramsci, 2011, p.252 e 253.

e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados”. Quando a consciência de unidade se torna universalidade, superando o âmbito das reivindicações meramente econômicas, a organização se transforma em ‘partido’ e passa a exercer a direção intelectual e moral da classe tendo como horizonte um projeto de sociedade.

Mas, para Gramsci (2011),⁸ ainda que a análise das relações de forças no plano ‘objetivo’ e político seja fundamental, a consideração de um terceiro momento resulta estratégico, embora geralmente ‘esquecido’ ou apagado: o da relação das forças militares. Ele resulta estratégico pois é “imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta”. O monopólio da força militar nas mãos do Estado nada mais é do que a garantia extrema da própria efetividade do Estado como forma específica de organizar a dominação de classe. Por isso, este momento coercitivo não pode ser desprezado nem subestimado nas análises concretas das relações de força. Sobretudo, porque, como nos adverte o autor, “tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (a não ser que se trate de escrever um capítulo da história do passado), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade”. Toda ação política, pressupõe, portanto, uma análise das relações de força concretas, que se verificam em um tempo e espaço determinados, e a definição de uma estratégia de luta, mas sem esquecer que “o elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se

⁸ A discussão e citações diretas deste parágrafo são encontradas em Gramsci, 2011, p. 254-256.

julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que essa força exista e seja dotada de ardor combativo)”. Em suma, as relações de força, e as estratégias de luta, não só reconfiguram permanentemente as formas de organização social, mas também, de maneira específica, a própria aparelhagem do Estado.

Os efeitos da permanente reconfiguração da hegemonia expressos na aparelhagem do Estado foram justamente um dos elementos centrais da contribuição de Nicos Poulantzas ao debate sobre o Estado. Sem abandonar, em essência, a noção marxiana/engelsiana de ‘Estado de classe’, introduziu uma ‘perspectiva relacional’ para a sua compreensão, elevando-o ao patamar que Marx utilizou para o tratamento do ‘capital’.

Poulantzas e a geração da esquerda a que pertenceu, na Europa, apostavam firmemente, em meados dos anos 1970, que eram reais as chances da esquerda de chegada ao poder de Estado pela via eleitoral – pela conjugação dos ventos de maio de 1968, da crise do *Welfare State* e sua conseqüente estagnação econômica a partir de 1974 (Codato, 2008; Hobsbawm, 1995). Mas a clareza de que a conquista formal do aparelho de Estado não só não era suficiente para a consecução da luta pelo socialismo – como as maiores chances, inclusive, eram de que esta luta fosse mais ou menos rapidamente assimilada – motivou o seu empenho na busca pela compreensão da dinâmica da máquina (o Estado *stricto sensu*), a partir do legado marxiano/engelsiano. O que faz com que “o nó político crucial” (o Estado) figurasse na França de 1976 como “ao mesmo tempo palco da luta da esquerda e muralha a seu acesso ao poder?”, pergunta Poulantzas. E ainda: “Como transformar profundamente este Estado, no caso de uma chegada da esquerda ao poder?” (Poulantzas, 1977a, p. IX–X).

Tal perspectiva, de tacada, punha em xeque o papel do Estado na estratégia de luta comunista formulada até então, seja porque desmontava a tese de que o papel de classe desse Estado fosse absoluto, infalível e sem fissuras – algo que Gramsci já havia percebido –, seja porque, embora endossando Marx e Engels quanto à impossibilidade de utilização dessa máquina a favor da emancipação plena dos trabalhadores, propunha a possibilidade de sua transformação. Com esta formulação, o autor reagia às conceituações mais convencionais que davam conta do Estado como “coisa” (“utensílio passivo, senão neutro, totalmente manipulado por uma única fração”) ou como “sujeito” (“autonomia do Estado, considerada aqui como absoluta, [...] relacionada à sua vontade própria como instância racionalizante da sociedade civil”) (Poulantzas, 1977b, p. 22).

“O aparelho de Estado não possui poder” dirá Poulantzas. O *poder de Estado* não seria nada mais do que “o poder de certas classes e frações, a cujos interesses corresponde o Estado”. Isto é, para o autor, o Estado mantém-se como essencialmente concebido por Marx e Engels, não exterior nem tampouco acima do conflito de classes, mas desloca-se de uma percepção que o enquadra como mero resultante deste conflito fundamental. O Estado como uma “relação” é a própria luta entre as classes, “constituído-atravesado” por ela. Disto resulta que não pudesse ser concebido puramente, grosso modo, como instrumento de dominação de uma classe sobre outra, mas sim como espaço estratégico das relações de dominação. Mas isto não equivaleria a tornar o Estado mero terreno do conflito de classes, desprovido de marcas de classe? Não, responderá Poulantzas, posto que, se o conflito fundamental

⁹ As citações destacadas neste parágrafo encontram-se em Poulantzas, 1977b, p. 22 e 23.

expressa a dominação e a dominação pretende perpetuar-se, o Estado também expressará a mesma condição e intenção, através de sua aparelhagem, de sua *ossatura material*, que seria por definição *dividida, fissurada e contraditória*. Isto é, o Estado de classe da burguesia, ainda que vazado, penetrado, contraditório e permeável à luta dos trabalhadores, comporta exclusivamente a hegemonia burguesa. A construção de uma *hegemonia* de massas passaria, necessariamente, pela construção de um novo Estado.

Ainda que mais notadamente o papel de Estado de classe se objetivasse repressão, monopólio e exercício da violência física sobre as classes subalternas, a sua função não poderia ser reduzida ao binômio “repressão-ideologia”, como se a dominação pudesse se expressar apenas “pelo terror policial e pela repressão interiorizada” (Poulantzas, 2000, p. 29). Em paralelo, e de modo intimamente associado, caberia destaque para a manutenção de certo equilíbrio, “um certo jogo (variável) de compromissos provisórios” entre as classes em conflito, promovendo a ‘organização-unificação’ do bloco no poder e a ‘desorganização-divisão’ permanente das classes dominadas (Poulantzas, 1977b, p. 26; 2000, p. 142, 188).

Que o aspecto ideológico-engodo esteja sempre presente, isto não altera o fato de que o Estado também age pela produção do substrato material do consenso das massas em relação ao poder. Se o substrato difere de sua apresentação ideológica no discurso do Estado, não é contudo redutível a mera propaganda. (Poulantzas, 2000, p. 30)

O autor faz, no entanto, uma ressalva importante: o aparelho de Estado não concentra apenas o conflito fundamental entre as

classes antagônicas, mas também o conflito interno entre as frações da classe dominante que disputam a hegemonia do bloco no poder. E como o papel do Estado é organizar e unificar a dominação desse bloco, a *ossatura material* desse Estado, cristalizada nos seus aparelhos, refletirá a disputa interna do bloco no poder. Ou seja, “as classes dominadas não existem no Estado através de aparelhos ou de ramos que concentrem um poder próprio destas classes” (Poulantzas, 1977b, p. 27). E qual não tem sido a pretensão da esquerda, desde a social-democracia, senão assumir os aparelhos do Estado, como se para tomar nas próprias mãos as ferramentas de dominação das quais se servem os seus inimigos? Poulantzas desabona tais pretensões.

Mas isto então significaria que a luta das classes subalternas manter-se-ia exterior ao Estado? Também não! Pois sua inscrição na *ossatura material* do aparelho apareceria apenas como reflexo das lutas entre as frações de classe do bloco no poder que, ao fim e ao cabo, é a luta dessas mesmas frações e, em conjunto, da classe dominante unificada, contra as classes subalternas. Exemplifica Poulantzas:

Se, por exemplo, tal ou qual aparelho reveste o papel dominante no seio do Estado (partidos políticos, administração, exército), é em geral não apenas porque ele concentra por excelência o poder da fração hegemônica do bloco no poder, mas porque ele consegue igualmente, e ao mesmo tempo, concentrar em si o papel político-ideológico do Estado com relação às classes dominadas. (1977b, p. 27)

Ainda assim, conclui Poulantzas, os poderes de classe não são redutíveis ao Estado, mas, inversamente, detêm a primazia

sobre os aparelhos que as objetivam. A mensagem embutida, se seguirmos o raciocínio do autor, asseverará o caráter ilusório das lutas ditas contra-hegemônicas que se reduzem ou mesmo que privilegiam a dimensão institucional. Mas isto constituiria então a negação de uma afirmação anterior acerca do espaço estratégico da luta de classes que o Estado exerceria, para ambas as classes? Não, mas apenas a ressalva de que o Estado, ou melhor, o poder de Estado, não se traduz tão somente pela existência concreta de seus aparelhos, mas reside e emana das relações de produção e dominação entre as classes, fundadas, por sua vez, na divisão social do trabalho e na exploração. No âmbito do Estado é que esses poderes se articulariam e se organizariam estrategicamente. “Transformar os aparelhos de Estado numa transição ao socialismo não bastaria para abolir ou transformar o conjunto das relações de poder”, sintetiza (Poulantzas, 2000, p. 41).

Na medida, então, que o Estado não concentra poder em si mesmo, mas *condensa materialmente uma relação de forças*, como “um campo e um processo estratégicos” (Poulantzas, 2000, p. 138-139) – ou ainda como “um *centro* de exercício do poder” (p. 150, grifo do autor) –, a dominação não se pode fixar num ou noutro aparelho ou num conjunto deles que, uma vez conquistados, franquariam a posse do poder de Estado ou da dominação de classe aos seus conquistadores. Ou, dito de outra forma, não se poderia acessar o ‘graal’ da dominação de classe, a ponto de anulá-lo ou transformá-lo, pela conquista institucional do aparelho. Tal conquista não consistiria no encurtamento do caminho para a destruição das relações de produção capitalistas, portanto, posto que suas bases não se encontrariam no aparelho de Estado. Esta característica constitutiva do poder de classe e do Estado que nasce com

ele é o que permite, explica Poulantzas, que as classes dominantes desloquem o centro da dominação, taticamente, toda vez que uma ameaça, mesma que parcial, se aproxima, no plano institucional: como quando da conquista do governo pela esquerda, como consequência de um momento de ascenso da luta dos trabalhadores (Poulantzas, 2000, p. 141).

Mas como o autor supõe, então, a transformação do Estado, se não se trata de destruí-lo desde o seu exterior? Pela combinação da luta externa com a luta interna, afirma, através de um sem número de rupturas, promovida por “uma luta de massa tal que modifique a relação de forças interna dos aparelhos de Estado” (Poulantzas, 2000, p. 262 e 265). Mas alerta:

modificar a relação de forças interna ao Estado não significa reformas sucessivas numa contínua progressividade, conquista peça por peça de uma maquinaria estatal ou simples ocupação de postos ou cúpulas governamentais. Significa exatamente um *movimento de rupturas reais*, cujo ponto culminante, e certamente existirá um, reside na inclinação da relação de forças em favor das massas populares no campo estratégico do Estado. (Poulantzas, 2000, p. 263-264, grifo do autor)

Poulantzas percebe o momento em que escreve, de crise do Estado nas formações de capitalismo avançado, como, a um só tempo, crítico e promissor para a luta dos trabalhadores daqueles países. A intervenção crescente do Estado nos domínios do econômico promovera uma alteração na configuração dos seus aparelhos. Assim, o “estatismo autoritário” – como denominou o processo –, se por um lado, para garantir a saúde do capital, promovera o “declínio das instituições da democracia política”,

acentuara o Executivo em detrimento do Legislativo e patrocinara o afastamento das massas dos centros de decisão política, por outro ampliou as fissuras de seus aparelhos, posto que sua nova forma também resultara de um processo de enfraquecimento (Poulantzas, 2000, p. 208-248), franqueando assim “aberturas inesperadas, rupturas internas, conflitos entre os ramos, fraturas entre as cúpulas e as bases e etc.” (Codato, 2008, p. 84). Ou, nas palavras do próprio Poulantzas:

Finalmente, o estatismo autoritário engendra ele mesmo, por um lado, novas formas de lutas populares. Constata-se generalizadamente, nos países de que nos ocupamos, a emergência de lutas que visam ao exercício de uma democracia diretamente na base. Essas lutas são marcadas por um antiestatismo característico e se expressam na proliferação de focos autogestores e de redes de intervenção direta das massas nas decisões que lhes cabem: dos comitês de cidadãos até os comitês de bairros, passando por diversos dispositivos de autodefesa e de controle popular, o fenômeno é espantoso e propriamente inédito levando em conta seu caráter maciço. Mesmo se esse movimento se situa “a distância” do Estado, produz consideráveis efeitos de deslocamento no seio do Estado. (2000, p. 254)

Em suma, se a decisão política das massas pela recusa da luta institucional não impede que o teor das suas lutas esteja fortemente presente e inscrito na *ossatura material* do Estado e, portanto, sob ciência plena dos seus inimigos de classe, tampouco a ação institucional pode ser a forma, por excelência, da luta pela emancipação. “A ação das massas populares no seio do Estado é a condição

necessária para sua transformação, mas não é o bastante”, dirá o autor (Poulantzas, 2000, p. 146).

Assim, retomando o alerta de Gramsci na abertura do texto, a conclusão teórico-prática que deste breve passeio podemos extrair é que se trata de uma *inexata compreensão*, com os conseqüentes *erros na política*, tomar o Estado como agente da emancipação humana. Da mesma forma, e de modo intimamente associado, constitui inexistência e erro a elevação da democracia à categoria de estratégia (traduzida, na prática política, como objetivo final). Terminamos também com Gramsci: “Quando se pode compor uma luta legalmente, ela por certo não é perigosa” (2011, p. 277).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CODATO, Adriano. Poulantzas, o Estado e a revolução. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 27, p. 65-85, 2008. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo156Artigo4.pdf>. Acesso em 12 dez. 2013.

GRAMSCI, Antonio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Cadernos do Cárcere*, vol. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cadernos do Cárcere*, vol. 4. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos - o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LENIN, Vladimir. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007.

MARX, Karl. *O capital - crítica da economia política (livro1, volume 1)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: Armando Bogo (Org.). *Teoria da organização política (escritos de Engels, Marx, Lenin, Rosa, Mao), vol. I*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. pp. 83-125.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra (Graal), 2000.

_____. Prefácio. In: POULANTZAS, Nicos (Org.). *O Estado em crise*. Rio de Janeiro: Graal, 1977a, p. IX-XIV.

_____. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nicos (Org.). *O Estado em crise*. Rio de Janeiro: Graal, 1977b, p. 3-41.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PESQUISAS

A ABAG COMO PARTIDO DA CLASSE DOMINANTE E A FORMAÇÃO PARA O CONSENSO

Adriana Álvares de Lima Dipieri¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa compreender a atuação da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) no cenário político brasileiro como um partido² da classe dominante e suas estratégias de atuação, com destaque para a educação. Essa particularidade compõe uma questão mais ampla para o entendimento de como a classe dominante governa na atualidade.

Entender o processo de institucionalização e organização de determinadas frações da classe dominante agrária como um movimento político que disputa os rumos do país (Mendonça, 2009) se faz necessário para a compreensão das mudanças da economia brasileira, para identificar como está configurada a estrutura agrária do país e a destinação da função da terra. Na mesma linha, é fundamental apreender a complexa relação entre o controle político e econômico e a necessidade de criação de instrumentos hegemônicos para a obtenção de consenso

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais pela EPSJV/Fiocruz e atualmente mes-tranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela USP.

² ‘Partido’, em Gramsci, não se restringe à existência de partidos políticos. Ao apresentar uma concepção mais ampliada, refere-se às organizações que se estruturam para disputar a hegemonia na sociedade na busca de dirigir “a situação em momentos historicamente vitais para as suas classes” (Gramsci, 2001, p. 62). Os partidos podem apresentar um viés progressista – se são portadores de uma nova cultura – ou totalitários – se buscam conter as novas organizações nascentes na sociedade –, o que constitui uma fase objetivamente regressiva e reacionária.

sobre a função agrícola do país, apresentando (e impondo) os interesses destas frações agrárias como interesses gerais do país.

Abordar historicamente em que momento as frações da burguesia agrária, através de suas organizações, disputaram o controle político e econômico das terras no Brasil e em que momento estes setores se aliaram, sempre que necessário, para combater inimigos comuns possibilita uma análise sobre o papel que as entidades patronais do campo tiveram nas definições da economia e da política agrária brasileira e sua atuação na sociedade civil para legitimar a hegemonia da sua posição de classe.³

A Abag é uma associação que agrega entidades patronais do campo, cooperativas agrícolas, representantes da produção de insumos agrícolas e, principalmente, empresas nacionais e internacionais ligadas ao capital financeiro. Fundada em 1993, tem se constituído como polo aglutinador e organizador de representantes de um modelo de pensamento hegemônico no campo brasileiro, possibilitando sua reorganização como classe dominante agroindustrial.

Convém registrar que a Abag não está restrita apenas à organização dos seus representantes nos espaços de disputa de um projeto econômico de realização da chamada ‘nova agricultura’ para o país, mas atua no conjunto da sociedade, através de novas formas de organização e de diversos instrumentos de consolidação hegemônica de seus interesses.

No presente trabalho, além da pesquisa bibliográfica, as fontes de pesquisa sobre a Abag foram extraídas principalmente do sítio eletrônico oficial da entidade. O trabalho se pauta no referencial teórico gramsciano (Gramsci, 2001), e dialoga com

³ Para melhor compreensão do tema, ver Mendonça (1997, 2009).

autores tais como (Mendonça, 2009), Neves (2005), Martins e Neves (2010), entre outros.

Em seu início, o artigo discute a organização da agricultura brasileira hoje, na forma de agronegócio, inserida num processo global de produção de mercadorias devido ao intenso processo de mundialização do capital. Para tanto, apresentamos a atuação da Abag no país e, mais especificamente, no Estado de São Paulo. Em seguida, busca-se evidenciar as múltiplas relações estabelecidas pela Abag para a construção da hegemonia, na disputa pela organização e pelos rumos das políticas públicas do estado assim como na criação de um aparato teórico e prático de convencimento e de conformidade social de que o seu projeto – o agronegócio – é o projeto do país. Por fim, concluímos que a Abag se constitui como um Partido da Classe Dominante na medida em que, extrapolando o seu caráter apenas representativo, constitui-se como uma organização econômica, política e social que aglutina um pensamento hegemônico no campo brasileiro e estimula a reorganização destes representantes como classe dominante agroindustrial.

A ABAG E A DEFESA DO AGRONEGÓCIO

Como pontuado anteriormente, a Abag tem se instituído como núcleo organizador da classe dominante agroindustrial, e agrega uma grande quantidade e variedade de entidades e empresas, como se pode constatar a seguir:

ABCZ – Associação Brasileira dos Criadores de Zebu; ABIOVE – Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais; Adecoagro; ADM do Brasil Ltda.; AGCO do Brasil; Agrocerec Nutrição Animal Ltda.; Agroconsult Consultoria e

Projetos Ltda.; Agropalma S.A.; AIAA – Associação da Indústria de Açúcar e Álcool; Algar S.A. Empreendimentos e Participações; Amyris Brasil S.A.; ANDEF – Associação Nacional de Defesa Vegetal; Aprosoja Brasil; ArborGéTecnologia Florestal Ltda.; Banco Cooperativo Sicredi S.A.; Banco do Brasil S.A.; Banco Itaú BBA S/A; Banco Rabobank; Banco Santander S.A.; Basf S.A.; Bayer S.A.; Bolsa de Mercadorias e Futuros – BM&F; Bunge Alimentos S.A.; Caixa Econômica Federal; CAPAL – Cooperativa Agropecuária de Araxá Ltda.; Caramuru Alimentos S.A.; Cargill Agrícola S.A.; Ceres Consultoria S/C. Ltda.; CETIP S/A – Balcão Organizado de Ativos e Derivativos; CHS DO BRASIL; CITRUSBR – Associação Nacional dos Exportadores de Sucos Cítricos; CNH Latin America Ltda.; COCAMAR Cooperativa Agroindustrial; COMIGO – Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano; COOXUPÉ – Cooperativa Regional dos Cafeicultores de Guaxupé; COTEMINAS – Companhia de Tecidos Norte de Minas; Cotrijal; Demarest & Almeida Advogados; Dow Agrosiences Industrial Ltda.; Du Pont do Brasil S.A.; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA; Evonik Degussa Brasil Ltda.; Federação das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul – Fecoagro/Fecotrigio; FMC Química do Brasil Ltda.; Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz – FEALQ; Globo Comunicação e Participações S.A.; Guarani S.A.; Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias – INPEV; IP Desenvolvimento Empresarial e Institucional; John Dee-

re Brasil S.A.; Jumil; Malteria do Vale S.A.; Máquinas Agrícolas Jacto S.A.; Maubisa; Monsanto do Brasil Ltda; Nestlé; OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras; Sadia S.A.; Safras & Mercado; Sindicato Nacional da Indústria de Defensivos Agrícolas – SINDAG; Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Saúde Animal – SINDAN; Syngenta; União da Indústria de Cana-de-Açúcar – UNICA; União dos Produtores de Bioenergia – UDOP; Usina Alto Alegre S.A. – Açúcar e Álcool; Vale Logística Integrada – VLI S.A. (Associação Brasileira do Agronegócio - Abag, 2013)

Para seus idealizadores, o surgimento da Abag está relacionado às redefinições no campo brasileiro que resultaram na instituição de uma ‘nova agricultura’ brasileira – mecanizada e industrializada, a qual necessitaria do estabelecimento de novas relações de representação política setorial. Ressalte-se, ademais, que essa reconfiguração está sob o gerenciamento do capital financeiro (Mendonça, 2009). Essa ‘nova agricultura’, na forma do agronegócio, organizaria a inserção de todas as atividades econômicas vinculadas à agricultura, direta ou indiretamente,

Construindo-se um poderoso complexo, de cunho bem mais comercial e financeiro, cujo peso não poderia ser aquilatado apenas por seu desempenho econômico, mas principalmente por sua influência política (...) a “agricultura” tornava-se avalista de um sistema produtivo bem mais amplo e complexo, diante do qual urgia criar uma mega-agremiação, supra-associativa e proporcional, politicamente, à sua importância econômica. (Mendonça, 2009, p. 219)

A Abag consolida-se como força hegemônica das frações burguesas do campo por três principais características. A primeira é a capacidade e o poder de interferir nas políticas econômicas, através de representações políticas no conjunto do Estado brasileiro. A segunda característica se concretiza através de seu discurso de “segurança alimentar/internacionalização da atividade” – projeto consensual que permite a inserção do capital financeiro na agricultura brasileira. E por fim, a Abag se constitui como um instrumento de *neutralização* das disputas intraclasse dominante, “mediante o gerenciamento da ‘divisão do mercado’ entre megaempresas rivais” (Mendonça, 2009, p. 226).

Assim, seu objetivo principal é “buscar o equilíbrio nas cadeias do agronegócio, de modo a valorizá-las, ressaltando sua fundamental importância para o desenvolvimento sustentado do Brasil” (Abag, 2013). Conforme discurso do presidente e fundador da Abag, Ney Bittencourt de Araújo, o agronegócio contribui para sanar quatro grandes problemas brasileiros: a “Organização do processo de desenvolvimento sustentado; Integração à economia internacional; Eliminação das profundas desigualdades de renda e dos bolsões de miséria; Respeito ao meio ambiente” (Abag, 2013).

É relevante compreender o surgimento do agronegócio – uma expressão que se refere à noção de *agribusiness*, empregado desde a década de 1950 pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg “no âmbito da área de administração e marketing” (Leite e Medeiros, 2012, p. 79). O termo, bastante difundido na mídia e na academia, consolidou a forma de expressar o movimento do capital na agricultura. No Brasil, o termo começa a ser utilizado, mais precisamente, no final dos anos 1980 e início

dos anos 1990, com o intuito de representar as relações econômicas entre os setores agropecuário, industriais, comercial e de serviço.

Consideramos importante analisar o agronegócio numa perspectiva menos focada na modernização agrícola e no crescimento agrícola/industrial, para que possamos considerar os aspectos sociais, econômicos, políticos e institucionais que abrangem o modelo de agricultura no campo brasileiro.

A organização da agricultura brasileira hoje, na forma de agronegócio, está inserida num processo global de produção de mercadorias devido ao intenso processo de mundialização do capital, no qual a agricultura brasileira tem a função de produção de *commodities* para suprir demandas de matérias-primas nas inúmeras regiões do globo.

No século XXI, a política de modernização técnica da agricultura, sem mudança na estrutura agrária, agora etiquetada de agronegócio, ganha reforço a partir da crise cambial de 1999, que aprofunda o processo de “primarização” do comércio exterior brasileiro. Nesse contexto, relança-se a tese da exportação de “commodities” a qualquer custo (soja, milho, carnes, açúcar, etanol, celulose de madeira, matérias-primas minerais etc.), como via de escape ao déficit cumulativo e crescente da Conta de Transações com o Exterior (...) o regime de primarização do comércio exterior, impelido pela liberalização financeira, calibrando a aliança do grande capital, da grande propriedade fundiária e do Estado para um projeto sem futuro para o Brasil. (Delgado, 2009, p. 13)

O processo de modernização brasileira esteve sempre atrelado e necessitado da indução do Estado. Em relação ao agronegócio não é diferente, constituiu-se a partir do pacto estabelecido entre o grande capital industrial, a grande propriedade fundiária e o patrocínio estatal nos âmbitos fiscal, financeiro e patrimonial. Apesar de todo discurso da burguesia agrária sobre a necessidade do setor privado para a melhoria da atividade produtiva brasileira, o grande financiador do agronegócio, na verdade, é o próprio Estado que concede todos os subsídios necessários para a modernização técnica da agricultura brasileira – produção de máquinas e insumos, “um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo” (Alentejano, 2012, p. 478).

Esta vinculação do Estado ao agronegócio, ao subsidiar inclusive sua produção, pauta-se na concepção de que a agricultura deve manter o *superávit* da balança comercial e garantir a circulação de seus principais produtos, o que torna o Estado brasileiro dependente da agricultura e da burguesia agrárias. Para garantir a balança comercial positiva, o Brasil tem que se subordinar aos grupos estrangeiros que controlam as sementes, os insumos agrícolas, as tecnologias, o armazenamento, o beneficiamento, a venda. Enfim, o mercado apodera-se da maior parte do lucro da produção agrícola (Leite e Medeiros, 2012; Stedile, 2013). Esta mútua dependência pressiona cada vez mais o Estado brasileiro a fazer concessões políticas que favoreçam o agronegócio, num processo intenso de verticalização e centralização do mercado, condicionado por uma pequena quantidade de grandes empresas, em sua maioria multinacionais.

Nesta perspectiva, percebemos que o agronegócio, para implementar e garantir sua produtividade, necessita concentrar e controlar áreas cada vez mais extensas do país, ou seja, precisa de um estoque disponível de terras para uma possível expansão. Este processo gera a valorização do preço da terra, transformando-a em mercadoria rentável e objeto de especulação (Alentejano, 2012), e impinge um processo de agressão incontrolada à natureza, ao convertê-la em recursos necessários à produção de mercadorias e de acréscimo de capitais.

Isso se aplica tanto ao interior das unidades produtivas (matas ciliares, áreas de preservação, por exemplo, e que foram o centro dos debates em torno do Código Florestal) quanto fora delas (expansão de áreas indígenas, reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas, delimitação de reservas, controle das terras pelo capital estrangeiro etc.). É nesse quadro de demanda crescente de terras que também se situa o debate em torno da mudança nos índices de produtividade da agricultura que marcou os últimos anos: por mais que suas terras possam ser “produtivas”, a necessidade de manter outras como reserva para sua expansão faz de qualquer mudança nos índices de produtividade agrícola uma ameaça à lógica de reprodução do agronegócio. (Leite e Medeiros, 2012, p. 83)

Contraditoriamente, uma das principais bandeiras levantadas pelos dirigentes da Abag em defesa do agronegócio é o respeito ao meio ambiente, e a ‘sustentabilidade’ do setor é amplamente divulgada nas propagandas da entidade, contrapondo-se àqueles que fazem críticas ao agronegócio por prejudicar o meio ambiente.

O agronegócio é um modelo insustentável por diversas razões: privilegia a expansão do lucro em detrimento do meio ambiente; converte a terra em uma mercadoria rentável e um bem de especulação; alimenta-se da prática de monocultura em grandes extensões de terra, devastando outras culturas e florestas; produz somente com grandes quantidades de venenos, poluindo o solo, a água e os alimentos; descumpre inúmeras leis ambientais, de preservação e de reflorestamento, sem se preocupar com a flora e fauna brasileiras (Stedile, 2013).

O discurso sobre a necessidade do agronegócio para um Brasil desenvolvido e sem conflitos de terra, propalado pela burguesia agrária através de suas entidades patronais e seus meios de comunicação, mascara a realidade presente no campo e nas florestas brasileiras. Isso porque há uma preocupação da burguesia agrária em continuar a expansão de sua atividade, através da negação da existência de conflitos, naturalizando a concentração de terras em nome de um suposto desenvolvimento nacional. Vejamos como Rogério Amato, presidente da Associação Comercial de São Paulo (ACSP) e da Federação das Associações Comerciais do Estado de São Paulo (Fapesp), simultaneamente desqualifica as lutas sociais pela terra e ainda solicita mais recursos públicos:

O agronegócio brasileiro enfrenta as graves deficiências da infraestrutura para competir no mercado mundial. Em vez de receber estímulos para continuar ajudando a balança comercial do Brasil, o setor tem de enfrentar as constantes agressões que visam a enfraquecer o direito de propriedade, elemento fundamental da economia de mercado. (Abag, 2013)

Além disso, há uma ofensiva discursiva direta àqueles que se colocam como impasse para a expansão do agronegócio, como se percebe na mesma entrevista do presidente da ACSP e da Facesp:

(...) ganha corpo o movimento indigenista exatamente nas regiões de maior expansão da agropecuária, com invasões de propriedades por grupos de índios, incentivados por organizações nacionais e estrangeiras. Assim como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (In-cra) se omitia, ou até apoiava as ações do MST, a Fundação Nacional do Índio (Funai) se coloca na linha de frente do movimento pela ampliação das áreas indígenas, em vez de melhorar as condições de vida dos índios, que, no geral, vivem precariamente não por falta de terras, mas de assistência governamental. (Abag, 2013)

Do ponto de vista social, o agronegócio gera uma enorme desigualdade social, já que concentra a riqueza em poucas empresas nacionais e internacionais. Esta agricultura intitula-se ‘moderna’ e ‘produtiva’, e degrada as relações de trabalho e de produção no campo.

Uma enorme parcela de pequenos agricultores não consegue competir com as grandes empresas, são ‘empurrados’ para as cidades próximas dos complexos agroindustriais, e constituem-se em novos proletários rurais – trabalhadores assalariados que, inseridos na produção agroindustrial, acabam submetidos e disciplinados para uma relação de trabalho próxima à fabril –. Leite e Medeiros (2012) afirmam que o agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho nas áreas em que

matas são derrubadas e em atividades como o corte da cana-de-açúcar, por exemplo.

Outro elemento bastante relevante ao analisar este modelo de produção no campo é o uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas, que trazem consequências graves à saúde daqueles que trabalham na agricultura e daqueles que consomem estes produtos.

Nessas múltiplas e complexas relações, situam-se a modernização do campo brasileiro e o crescimento do agronegócio. Com significativo subsídio estatal, o agronegócio representa enorme expansão de uma atividade cada vez mais especializada, mais intensiva e concentrada, na qual a terra e os meios de produção estão nas mãos de gigantescas corporações internacionalizadas, a fim de extrair altos lucros e rendas agrícolas num contínuo processo de centralização de riqueza e de capital.

Ao focar a análise no estado de São Paulo, percebe-se que o processo de modernização reeditado pelo agronegócio se realiza de forma contundente, num território que atingiu o pleno desenvolvimento das forças produtivas no campo. Nesse estado, há condições de infraestrutura energética e de transporte, de escoamento da produção, força de trabalho qualificada e proximidade com os centros de pesquisa em agropecuária – características que o tornam um polo atrativo para o desenvolvimento do agronegócio –. Desta forma, não é casual que a Abag tenha sua sede localizada na cidade de São Paulo, e seja bastante difundida para a população do campo daquele estado.

Contribuem para a explicação do desenvolvimento do agronegócio e do capital nas terras paulistas duas características: a primeira diz respeito à imensa área de terras públicas usurpadas pelo

agronegócio e usadas indevidamente para a produção ou como reservatórios ilícitos de rejeitos agroindustriais ou industriais, muitas vezes sem qualquer pagamento de tributo e acobertado pelo Estado. Um exemplo desse tipo de atuação se encontra na área explorada pela Cutrale⁴ no município de Iaras (SP) que, conforme o ex-presidente nacional do Incra, Rolf Hackbart, pertence à União e tem sido incorporada ilegalmente aos processos produtivos da laranja (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 2013).

Segundo os dados do Censo Agropecuário (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 2006 apud MST, 2013), há cerca de 300 milhões de hectares de terra sem qualquer regulação em São Paulo. São terras à inteira disposição do agronegócio e sobre as quais não há nenhum controle.

A segunda característica determinante para a compreensão da expansão do agronegócio no estado de São Paulo é a ampliação de fusões e aquisições por empresas estrangeiras de determinados segmentos do setor agrícola e a abertura de capital para instalação de empresas privadas no campo paulista, que geram uma enorme concentração de poder e terra por determinadas empresas do agronegócio, as quais controlam os preços de toda cadeia produtiva e centralizam seu lucro. Além disso, essa concentração traduz-se em imensa monocultura, como o exemplo do setor sucroalcooleiro que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no estado de São Paulo, no ano de 2009, 73,2% das lavouras estavam ocupadas com a plantação de cana-de-açúcar. Somente no município de Ribeirão Preto, essa área se expandiu brutalmente – de 183.391 hectares,

⁴ A Sucocítrico Cutrale Ltda., empresa brasileira fundada em 1967, especializou-se no ramo dos cítricos. Tem sede administrativa em Colina, Conchal, Uchôa, Itápolis e opera em dois terminais portuários em São Paulo (Santos e Guarujá).

em 1983, para 362.583 hectares, em 2010. Paralelamente ao aumento da área de produção da cana, também ocorre um aumento da concentração econômica deste produto, devido às fusões de grandes empresas.⁵

Compreendido o aspecto mais estritamente econômico da questão, interessa-nos neste estudo analisar como se constrói a hegemonia em torno do agronegócio e, para tanto, partimos das formulações de Gramsci (2001) e de seus conceitos, buscando entender o papel da Abag na dominação burguesa no Brasil atual.

A ABAG E A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

A partir daqui, este estudo busca evidenciar as múltiplas relações estabelecidas pela Abag que, além de se constituir como entidade econômica que busca lucros dos setores que representa, realiza disputas no conjunto da sociedade, fundamentais para construir e exercer sua hegemonia. Nesse sentido, a Abag criou um aparato teórico e prático de convencimento e de conformidade social de que o seu projeto – o agronegócio – é o projeto do

⁵ Matéria elaborada por Lima (2011a) informa que, segundo estudo do professor José Giacomio Baccarin, (Departamento de Economia Rural/Unesp/Campus Jaboticabal), o setor sucroalcooleiro, em diversos casos, passou para as mãos de grupos estrangeiros como Cargill, Louis Dreyfus, Tereos, Adeco Agropecuaria, Nouble e Infinity Bioenergy. Dados da União dos Produtores de Bioenergia revelaram que a participação de grupos estrangeiros na moagem de cana no centro-sul do país avançou de 9,21% em 2007, para 11,1% no ano seguinte. Essas fusões funcionam como uma forma de garantir a expansão desses capitais e elas acontecem financiadas pelo Estado. (Brasil de Fato 2011 e MST, 2013). “Toda essa concentração ocorre, aliás, com o apoio crescente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES). Em 2004, o setor sucroalcooleiro recebeu R\$ 605 milhões. Três anos depois, o banco concedeu R\$ 3,6 bilhões ao setor, 4,76% do crédito total concedido pelo banco em 2007”. As empresas do agronegócio, na produção do etanol, controlam as políticas de produção e “sem dúvidas, com a territorialização da cana, ocorrerá uma intensificação da concentração de terras. Isso vai significar a expropriação de milhares de pequenas propriedades” (Brasil de Fato, 2011).

país, ao mesmo tempo em que disputa a organização e os rumos das políticas públicas do Estado.

O surgimento da Abag, articulado principalmente pelos dirigentes da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB),⁶ é reflexo do pensamento que se tornaria hegemônico na sociedade brasileira – a Terceira Via. Nas disputas com as outras frações da classe dominante agrária, a OCB assumia um discurso diferente das tradicionais organizações patronais.

Enquanto a Sociedade Rural Brasileira (SRB),⁷ a União Democrática Ruralista (UDR)⁸ e Confederação Nacional da

⁶A OCB foi fundada em 1969 por lideranças cooperativistas, abrangendo vários ramos de atividades econômicas, apesar de o setor agrícola ser o mais representativo na entidade. A OCB, ao se instituir, constrói um discurso de que é democrática (por trabalhar por autorrepresentação), não capitalista e antilucro (por distribuir os ‘ganhos’ entre os cooperados segundo seu ‘trabalho’ e não segundo o capital investido). Implanta-se a ideologia de que se consegue criar uma instituição capitalista que elimina o conflito social, visto que não há patrões a reger seu processo (Mendonça, 2009). Assim, a OCB conquista estreita afinidade com o governo federal e se apresenta à sociedade como organização capaz de superar a crise a agricultura e de suprimir os conflitos do campo, consolidando, assim, uma nova hegemonia para o setor.

⁷A Sociedade Rural Brasileira (SRB) foi fundada em 1919, em São Paulo, congregando grandes cafeicultores paulistas e pessoas jurídicas: firmas exportadoras, empresas industriais, beneficiadoras de produtos agrícolas (Mendonça, 1997). É constituída com o propósito de disputar com a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA, fundada em 1896, no Rio de Janeiro), a liderança na condução das políticas agrárias no país.

⁸A União Democrática Ruralista (UDR) surge no contexto de reabertura política no Brasil, devido às mobilizações populares em distintos setores que exigiam mudanças estruturais na educação, saúde, questão agrária. Neste contexto, o governo propõe o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) com medidas que não agradaram à burguesia agrária brasileira, tais como: a desapropriação por interesse social, o assentamento de sete milhões de trabalhadores Sem Terra e ainda previa a participação das entidades representativas dos trabalhadores em todo processo de implementação da reforma agrária. Este plano, segundo Mendonça (2009), busca resgatar o Estatuto da Terra, no que diz respeito à desapropriação de terras improdutivas. Essa proposta gerou uma intensa mobilização da burguesia agrária que, amedrontada com a possibilidade de perder seus privilégios, passou a se articular para reverter o PNRA. Devido a esse contexto, os pecuaristas do estado de Goiás, por volta de 1985, com o intuito de disputar a representação política dos setores patronais agrários, criaram a UDR

Agricultura (CNA)⁹ não admitiam o termo ‘reforma agrária’, a OCB difunde a ideia de ser possível realizar, segundo seu dirigente Roberto Rodrigues (apud Mendonça, 2009), uma “reforma agrária sem paixões”.¹⁰ Critica-se, ao mesmo tempo, o discurso das organizações tradicionais e a proposta de reforma agrária dos movimentos sociais e da esquerda – considerada como ultrapassada. A OCB propõe, assim, um novo projeto de justiça social para acabar com os conflitos no campo: o agronegócio como um caminho da Terceira Via.

A Terceira Via, difundida pelos principais organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), autodenomina-se como esquerda modernizante, pois critica o modelo neoliberal, considera a desregulamentação do mercado e o tipo de participação no Estado como problemas a serem enfrentados, mas não abre mão dos valores econômicos e políticos do sistema capitalista. Assim, apresenta um projeto comprometido com a defesa e a atualização da economia capitalista, incentiva que as distintas organizações realizem ações de cunho social, gerando dessa forma uma nova pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual do capitalismo.

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais como FMI e o Banco Mundial fazem

aglutinando diversos proprietários de terras (caracterizadas como improdutivas). Destaca-se que os métodos das ações da UDR – práticas violentas e extremistas para inviabilizar o PNRA – geraram divergências entre as entidades patronais.

⁹ A Confederação Nacional da Agricultura (CNA) surgiu em 1964, como sindicato dos produtores rurais e se autodenomina defensora dos direitos dos produtores rurais em âmbito federal. Sempre enfatizou que sua função era colaborar com o poder público, a fim de encontrar saídas para crise na agricultura brasileira.

¹⁰ Sônia Mendonça (2009) cita afirmação de Roberto Rodrigues para o *Jornal do Cooperativismo*, Brasília, OCB, julho, 1985, p. 5.

apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmônica, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. (Melo, 2005, p. 70)

Neste processo, o BM influenciou os países periféricos, inclusive o Brasil, e alterou significativamente as ações do Estado com relação aos seus programas –sobretudo ao investir em políticas sociais focalizadas na amenização da pobreza, a fim de evitar problemas de mobilizações populares. No final dos anos 1990, o BM publica sua tese – “Sociedade Civil: do confronto à colaboração” (Garrison, 2000) – em que sugere o redirecionamento das ações no âmbito da sociedade civil, contribuindo para a modificação da forma como a classe dominante exerce sua dominação sem, no entanto, abalar o pensamento único em favor do capital (Melo, 2005).

Formula-se o conceito de *sociedade civil ativa* que corresponde ao lugar social da prestação de serviço. Repolitiza-se a política, e formam-se novos significados para valores como paz e colaboração, além de reiterar os argumentos de empreendedorismo, sustentabilidade,¹¹ entre outros. As organizações que atuam na sociedade civil terão o papel de homogeneizar o discurso de empreendedorismo e de sucesso, e de formar novos sujeitos políticos coletivos, que criam suas instituições.

¹¹ O conceito da sustentabilidade, formulado e difundido pela Terceira Via, tornou-se referência para empresas e organizações, e se auto designou como o processo que poderá gerar a estabilidade e a continuidade de crescimento (Melo, 2005).

Dessa maneira, a Abag consolida um fundamental instrumento para difusão do projeto do agronegócio, atuando na sociedade civil sob o consentimento e investimento dos governos brasileiros. O Estado brasileiro, por sua vez, através da difusão do programa da Terceira Via, redefine suas práticas de obtenção do consentimento da sociedade, ao atuar em parceria direta com entidades da sociedade civil e/ou organizá-la, o que estreita os vínculos entre o governo e o capital financeiro para a consolidação desse projeto de sociabilidade burguesa.

Nessa linha de atuação, podemos observar o discurso sobre a conciliação de classe, presente em muitos documentos e falas produzidos pela Abag e por seus dirigentes, no intuito de reforçar que não há conflito de interesses no campo e garantir sua hegemonia de projeto unificador.

Constituem perda de tempo e energia os debates de falsas questões entre ruralista e ambientalista, produto de abastecimento interno e exportação, produção familiar e empresarial e tecnologia convencional, transgênica e orgânica. São todos frutos de um só agronegócio, em termos de concepção das políticas públicas e na tomada da decisão empresarial. Romper essa barreira é fundamental para se divulgar os produtos e marcas do nosso agronegócio aos consumidores além-fronteiras, com sua exuberância e qualidade. (Abag, 2013)

Na verdade, o surgimento da Abag ocorre em um momento de tensões intraclasse dominante, em que também há a ascensão dos movimentos sociais e de questionamento por parte da população, em razão das condições precárias de vida no campo brasileiro. Porém, no decorrer da década de 1990, com a reordenação do

projeto e ações da classe dominante para manutenção da ordem vigente, observa-se o avanço dessa nova tática voltada para conter as lutas de resistência.

O processo de redefinição das estratégias destinadas a legitimar o consenso em torno da socialidade burguesa teve um impulso extraordinário ao ganhar formato e diretrizes diferenciados por meio de um único projeto político em meados dos anos 90. Pensado como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia, esse programa procura apresentar uma nova agenda política e econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia. (Lima e Martins, 2005, p. 43)

A Abag tem se constituído, portanto, como uma entidade social e política, que apresenta um projeto para a sociedade sobre o que deve ser feito e como deve ser feito, moldando ideias e ações, a fim de disputar as orientações que os governos devem seguir no país. Esse fato se revela, por exemplo, pela série de documentos que contêm suas propostas, encaminhados para os candidatos presidenciais nas eleições de 2002, 2006 e 2010, e que cobrava um posicionamento dos candidatos às suas reivindicações – o que explicita seu papel como uma entidade representativa da classe dominante na disputa pela *sociedade política*.

A ABAG – Associação Brasileira de Agronegócio foi estabelecida há 17 anos, com o propósito de conscientizar os segmentos decisórios do País para a importância da harmonização das cadeias produtivas do agronegócio, e sua

relevância para o desenvolvimento econômico e social do país. Congregamos organizações e entidades representativas de todos os segmentos do agronegócio (...). Dentre as várias iniciativas para cumprir nossa missão, destacamos a realização anual do Congresso Brasileiro de Agronegócio (...) com o objetivo de debater e apresentar ao poder executivo propostas para a sustentabilidade e o desenvolvimento do agronegócio brasileiro. (...) Para tanto, encaminhamos o documento elaborado junto com outras entidades representativas do agronegócio brasileiro, contendo as principais reivindicações do setor, bem como o programa do Congresso. (Abag, 2013)

A entidade atua tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil, quando difunde o agronegócio como o segmento que possibilita a superação do atraso brasileiro, e se autoatribui o papel de inserir o país no mundo competitivo, como demonstra a entrevista de Cesário Ramalho da Silva, atual presidente da Sociedade Rural Brasileira (SRB):

Os produtores rurais vêm fazendo sua parte. Se não fosse a agricultura, a pecuária e a agroindústria de alimentos, o resultado do PIB no ano passado teria sido ainda pior. O agro é o mais dinâmico segmento e a mais segura fonte de recursos do país. Ao garantir a balança de pagamentos no campo positivo, o bom desempenho do setor permite também que as importações, em geral, cresçam. Se a renda aumentou, se o brasileiro compra cada vez mais carro importado e "iPads" da vida, o agro contribui muito para isso. (Abag, 2013)

Quanto à atuação da Abag na sociedade civil, abrange diversos projetos no intuito de difundir suas ideias e educar a sociedade para a concepção de mundo que a interessa. Ela investe como formadora de opinião, através da sua atuação direta em aparelhos da sociedade civil – tal como escolas, mídia, cooperativas de produção e universidades –, e emprega seu aparato teórico e prático na disseminação e divulgação do projeto do agronegócio. Como exemplo, podemos citar as ações que a Abag – Ribeirão Preto¹² realiza junto com o Estado na promoção de atividades como o programa “Agronegócio na Escola”.

Durante este ano, o agronegócio esteve nas salas de aula de 75 escolas de 25 cidades da região de Ribeirão Preto. Participaram quase 14 mil alunos e 120 professores. Este é, justamente, o diferencial do Programa desenvolvido pela ABAG/RP. Não é uma ação pontual, pois envolve os participantes com dinâmicas de capacitação, visitas monitoradas, tudo com um objetivo bem claro: dar visibilidade a um setor que muitas vezes passa despercebido. (Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto - Abag/RP, 2013)

Dentro desta abrangência de ações, a educação escolar tem uma relevância significativa, e constitui um importante espaço para realizar a formação para o consenso. O discurso recorrente da burguesia em relação à educação (inclusive a escolar) sublinha o seu caráter redentor, apresentada como a possibilidade de ‘salvar’ o país e de resolver seus problemas estruturais. No entanto,

¹² Considerada a capital do agronegócio, Ribeirão Preto tem uma sede da Abag que desenvolve diversos programas para a região. Criada em janeiro de 2001, por iniciativa de lideranças dos segmentos agroindustriais da região, a Abag/RP tem por missão: “Integrar, fortalecer e valorizar institucionalmente o agronegócio regional.” (Abag/RP, 2013).

a educação não determina a sociedade (mantém com ela relação dialética), ao contrário, é determinada pela produção social da existência, porém contribui na formação de indivíduos para dar continuidade (ou não) às relações sociais capitalistas. Nesse sentido, os setores dominantes limitam a educação a uma prática que forma – ou deforma? – o indivíduo em força de trabalho, em capital humano.

Com o processo do desenvolvimento da Terceira Via no país e de hegemonização da participação social, da sociedade ativa, a escola pública tem sofrido grandes interferências dos setores dominantes. Com o discurso de ‘salvar’ a escola das mazelas do mau funcionamento e de seu sucateamento, há maior abertura do Estado para a sociedade civil por meio das parcerias público-privadas, deixando em certa medida a responsabilidade da educação para grupos empresariais diversos.

Neste sentido, a Abag também atua na educação escolar, e mantém um programa permanente, “Agronegócio na Escola”, atrelado ao governo do estado de São Paulo e prefeituras do interior do estado. O projeto aborda temas regionais importantes, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista social, ao pretender trabalhar com a realidade em que os alunos estão imersos. A Abag – Ribeirão Preto oferece cartilhas aos estudantes e um vídeo, apresentado por professores nas aulas, que abordam temas como o surgimento da agricultura e sua modernização. Professores são levados para conhecer usinas e são capacitados pela entidade. Cerca de 112 mil estudantes das escolas públicas de Ribeirão Preto e municípios próximos já passaram pelo curso. Essa região é grande produtora de cana-de-açúcar e das grandes usinas, e sofre enorme influência do agronegócio.

Os materiais pedagógicos do programa sugerem que o campo produzido pelo agronegócio é perfeito e sem problemas. Dessa forma, obliteram as contradições sociais e a luta de classes.

Provavelmente, muitos dos pais destes estudantes trabalham para as usinas de cana-de-açúcar, no seu corte ou em algum processo da produção da cana. A intenção da Abag é camuflar os graves problemas que o agronegócio tem causado na região, ao naturalizar as desigualdades sociais, os impactos ambientais e a exploração dos trabalhadores.

Ana Paula Soares da Silva, integrante do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto, ao analisar o programa educativo, em entrevista ao Jornal Brasil de Fato (Lima, 2011b), explica: “A intenção é de que as pessoas vão aceitando isso, deixando de ser o sujeito histórico, com a possibilidade de mudar a história. Não são projetos que incluem, não são projetos de justiça social; mas de dominação”.

Trata-se de dominação porque há uma relação estabelecida de ‘subalternização’, em que a classe dominante, ao atuar na assistência social, nos programas de responsabilidade social, tem por intuito obter o consenso ao projeto de sociabilidade burguesa.

Entretanto, ao serem transmutados em incluídos, passam a não somente ser agraciados com os serviços sociais citados; muito mais que isso, tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia mais difícil de ser alcançado. (Neves, 2005, p. 33)

Outro elemento de grande investimento da entidade se refere à comunicação. Em seu sítio eletrônico, diversos são os textos e

reportagens que afirmam a necessidade de divulgar a importância do agronegócio para a sociedade.

Para a ABAG, esse cenário exige um trabalho acurado na área da comunicação, com plano de ações de curto e médio prazo. O primeiro projeto é olhar para as demandas globais de alimentos e energia. O segundo é fortalecer a imagem do agronegócio brasileiro. (Abag, 2013)

A função dessa comunicação é difundir e homogeneizar a concepção de mundo da burguesia e, para isso, foram criados projetos e programas. Três fatores demonstram a importância da mídia nesse processo de formação de consenso. O primeiro se refere ao fato de a Rede Globo compor o quadro de associados da Abag. O segundo alude à realização de encontros entre a diretoria da Abag e os jornalistas durante o Congresso Brasileiro do Agronegócio. O terceiro fato corresponde à propaganda da Abag intitulada “Movimento Sou Agro”, que busca convencer a sociedade sobre a ‘importância’ do agronegócio para o Brasil, encadeando imagens, música e depoimentos que exaltam o modelo de produção no campo com *slogans*: “Agronegócio: sua vida depende dele!” e “Agronegócio: você também faz parte!”. Camuflam-se, assim, os conflitos e os problemas sociais, e naturaliza-se o agronegócio como a única possibilidade de desenvolvimento do país.

O “Movimento Sou Agro” é veiculado em sites, revistas e jornais de grande circulação e na televisão aberta, o que demonstra ter a mídia papel relevante na divulgação e na propaganda de valores, na formação da opinião pública. Apesar de ter uma aparência ‘neutra’, ela é um instrumento de classe para consolidação de um projeto da sociedade. Na análise de Reuber Brandão, professor da Universidade de Brasília,

(...) existe um grande conflito social no Brasil. De um lado, pequenos proprietários que trabalham muito, produzem com mais qualidade e investem na mão de obra e na diversificação de produtos. De outro lado, grandes proprietários que vivem de financiamentos públicos, produzem em grandes monoculturas, investem em maquinário e têm dinheiro para montar grandes peças midiáticas visando atingir um público específico. Desta forma, tenho dúvidas que esse Agro realmente cresça forte e saudável. Esse Agro me parece ser o mesmo que acredita que “desenvolver” é fagocitar territórios inteiros e rapidamente convertê-los em paisagens monótonas, mantidas à custa de muita química e muita água. Que não consegue entender que os serviços ambientais são bens comuns, que não devem ser privatizados ou degradados. Uma agricultura que tenta convencer que é mais valiosa que a natureza, que a conservação de nascentes, que a manutenção de reservas legais. (Brandão, 2011)

Outro importante aparato de difusão e reprodução da hegemonia burguesa usado pela Abag é a sua relação com universidades e centros de pesquisas. Essa entidade, ao longo de sua existência, consolidou um apoio do campo acadêmico intrínseco à própria organização. A preocupação da Abag em tornar o agro-negócio brasileiro ‘ciente e entendido’, a fim de evitar “políticas voláteis, projetos inadequados, investimentos desastrosos, insegurança dos agentes do sistema, principalmente, um brutal desperdício de recursos e esforços” (Abag, 2013), levou a entidade a constituir relações sistêmicas com as Universidades para a “melhoria da capacitação científica e tecnológica da agricultura, bem como na

importância das novas técnicas de gestão e de sistemas de informações” (Pinto, 2010, p. 65).

Neste sentido, a Abag mantém convênios com centros de pesquisas e universidades para as quais ‘encomenda’ estudos para divulgação e difusão do agronegócio. No seu *site*, encontra-se em destaque uma pesquisa denominada “A percepção da população dos grandes centros urbanos sobre o agronegócio brasileiro”, realizada com a Universidade de Ensino Superior em Propaganda e Marketing, a qual diz que “para 81% da população urbana, o agronegócio é muito importante”.¹³

Além de pesquisas pontuais, a Abag mantém uma relação direta com a Universidade de São Paulo (USP), principalmente com a Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz (Esalq) e a Faculdade de Economia e Administração (FEA), na qual se destaca o Programa de Estudos dos Negócios do Sistema Agroindustrial (Pensa/USP).¹⁴

O Pensa tem grande visibilidade nacional e internacional, por fornecer pesquisas e bases teóricas para as ações do agronegócio no Brasil, o que concretiza a relação orgânica entre intelectuais da USP e empresas ligadas ao agronegócio. O programa é financiado pelas fundações de direito privado que atuam junto às universidades públicas, as quais celebram parcerias com grandes empresas e impõem um caráter empresarial às suas atividades, ao estabelecer negócios, promover cursos pagos, assessorias e consultorias às

¹³ Foram entrevistadas 600 pessoas, nas 12 maiores capitais do país, de todas as classes sociais e níveis de escolaridade.” (Abag, 2013).

¹⁴ Com relação a este tema, consultar: Pinto, Raphaela. *O novo empresariado rural no Brasil: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira de Agribusiness*. (1990-2002). Dissertação. (Mestrado em História)- Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

empresas privadas, aproveitando-se do aparato teórico, estrutural e acadêmico da universidade pública (Pinto, 2010).

A análise da atuação das fundações de direito privado financiadoras de programas como o Pensa provou que estas contam com o apoio incontestado do Estado restrito, (...) por meio da publicização dos estudos e ideias, via pesquisas divulgadas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, pela EMBRAPA e pelo Ministério da Agricultura. (...) Foi possível evidenciar também a construção do consenso em torno de um modelo de universidade – de fazer ciência – que se ajustasse às recomendações do mercado, entendido aqui não como entidade superior, nem tampouco corolário da inovação/eficiência, mas como uma demanda dos interesses do grande capital industrial e financeiro. (Pinto, 2010, p. 119)

O processo de elaboração de pesquisas no âmbito acadêmico para o agronegócio apresenta um caráter unitário e coerente para o projeto político capitalista, ao sistematizar e divulgar valores da classe dominante. Além disso, impõe simbólica e ideologicamente ao conjunto da sociedade uma forma parcial da ciência, que pretende assegurar homogeneidade aos projetos e formulações da classe dominante.

Revela-se, portanto, a não separação entre sociedade civil e sociedade política, as quais conjuntamente “definem as políticas públicas e o rumo da organização dos vários sujeitos políticos coletivos que na sociedade civil historicamente disputam a hegemonia da sociedade brasileira republicana” (Neves, 2005, p. 91).

A burguesia forma seus grupos sociais fundamentais e seus quadros de intelectuais orgânicos, atuantes na *sociedade política* e na

sociedade civil, com a função de formular, difundir, adaptar a visão, a concepção de mundo da burguesia, através da direção moral e intelectual da sociedade, aliada ao controle do aparato estatal. Em síntese, os intelectuais estão associados a uma coletividade organizada e dirigente, instituídos como intelectuais coletivos de classe, “agentes da consolidação de uma concepção de mundo e de uma vontade coletiva de um ‘bloco histórico’” (Martins e Neves, 2010, p. 28). Esta coletividade organizada e dirigente se constitui no que Gramsci (2001) denomina por ‘partido’.

A ABAG COMO UM PARTIDO DA CLASSE DOMINANTE

Como dissemos anteriormente, a Abag, entidade representativa do agronegócio brasileiro, tem atuado em diversas frentes de ação na sociedade, e extrapola o seu caráter apenas representativo, constituindo-se como uma organização econômica, política e social. Ela se converte num polo aglutinador e organizador de representantes de um modelo de pensamento hegemônico no campo brasileiro e de reorganização destes representantes como classe dominante agroindustrial, o que consolida o bloco histórico da classe dominante. Ela tem assumido uma função de ‘partido’ organizador dos interesses da classe dominante para manutenção da lógica do capital.

Para tanto, esta entidade conseguiu reunir em um mesmo ideário concepções como ‘liberdade de mercado’ com ‘justiça social’, que na prática social não se realizam, mas viabilizaram um bloco histórico da classe dominante (desorganizada no período anterior), capaz de aglutinar forças tão abrangentes da burguesia, como demonstrado no início deste artigo.

A formação ampla e abrangente da Abag permite garantir sua legitimidade para propor e atuar tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, e difundir suas ideias em diversos espaços sociais. Seu maior ‘êxito’, no entanto, foi unificar as frações da classe dominante agrária na condução de uma nova organização, assentada num projeto consensual para a burguesia agrária brasileira, ao prometer realizar a “segurança alimentar e internacionalização da atividade”, aliando justiça social e liberdade de mercado (Mendonça, 2009).

Como pontuado anteriormente, a Abag, além de aglutinar organizações patronais do campo que historicamente disputaram entre si a condução hegemônica do setor (como a SNA e SRB), conseguiu

(...) absorver e neutralizar dois processos altamente colidentes: o da progressiva fusão e concentração de empresas e capitais ligados a atividades concorrentes e o da administração política das tensões daí advindas, instituindo-se num instrumento de neutralização – ao que tudo indica mediante o gerenciamento da ‘divisão do mercado’ entre mega empresas rivais – dos conflitos intraclasse dominante. (Mendonça, 2009, p. 226)

Essa entidade também fortaleceu sua atuação nos instrumentos da sociedade política, e consolidou espaços representativos e decisórios nos governos, inclusive pela indicação de seus quadros dirigentes para atuar no Estado – em 2003, o então presidente da Abag, Roberto Rodrigues, assumiu o Ministério da Agricultura do governo Lula –. Outro vínculo orgânico da entidade com o governo pode ser explicitado no fragmento a seguir:

No dia 23 de julho de 2012, o Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Mendes Ribeiro Filho, lançou o Comitê Estratégico do Agronegócio, para discutir, entre outros temas, o Plano de Ações Estratégicas do Ministério de 2012 a 2014. Entre os 20 representantes do comitê, estavam ex-ministros, dirigentes de entidades e deputados. A criação do comitê tinha por objetivo definir prioridades a serem estabelecidas na formulação das políticas agrícolas, contribuir para a fixação de diretrizes, indicadores e metas de desempenho do agronegócio e suas respectivas cadeias produtivas, e ainda avaliar e acompanhar as ações governamentais aplicadas ao desenvolvimento e sustentabilidade do agronegócio nacional. Em 2012, foram realizadas duas reuniões do grupo. Representantes do Comitê Estratégico do Agronegócio: Ex-ministros – Antônio Delfim Netto, Alysson Paolinelli, Marcus Vinicius Pratini de Moraes e Roberto Rodrigues; deputados – Assis do Couto, Edinho Araújo e Homero Pereira; senadores – Waldemir Moka e Kátia Abreu (CNA); representantes de entidades – Cesário Ramalho da Silva (SRB), Francisco Sérgio Turra (Ubabef), Márcio Lopes de Freitas (OCB) e Luiz Carlos Corrêa Carvalho (ABAG); presidente do BNDES, Luciano Coutinho, e o presidente da Câmara de Políticas de Gestão do Conselho de Governo da Presidência da República, Jorge Gerdau Johanpetter. (Abag, 2013)

A Abag se apodera de novos canais de representação setorial, para intervir nas políticas econômicas emanadas da sociedade

política (Mendonça, 2009), configurando o que seria o bloco histórico burguês.¹⁵

Sua atuação, portanto, configura uma relação orgânica entre cadeia produtiva, governo e sociedade civil, inter-relacionando as forças materiais e a ideologia. Neste sentido, a Abag, enquanto aparelho privado de hegemonia de uma fração da classe burguesa, para manter a dominação e garantir seu projeto como se correspondesse ao conjunto da população, tem como missão permanente o convencimento da sociedade. Para isso, estabelece uma certa prática ‘educativa’ para naturalizar o agronegócio como imprescindível para o desenvolvimento do país.

A obtenção de consentimento na sociedade se conforma através de um complexo processo de relações “vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe” (Neves, 2010, p. 24). Esta é sempre uma relação pedagógica, um movimento de uma classe sobre a outra, de organização de um modo particular de mundo, através de convencimento e da educação.

Constatamos, portanto, que a Abag luta para constituir sua *hegemonia*, e busca conquistar a direção moral e intelectual da sociedade, através da produção e difusão de sua ideologia (Neves, 2005), ao instituir-se como um partido da classe dominante no Brasil. Neste processo, ela forma os intelectuais coletivos de sua classe, dando unidade e coerência na direção e condução da sociedade. Assim, atua diretamente na sociedade política, através de articulações e relações institucionais (nas universidades,

¹⁵ O bloco histórico burguês seria a unidade entre o estrutural e o superestrutural ou ético-político – ou seja, a direção intelectual e moral associada ao controle do aparato do Estado (Leher e Motta, 2012).

na mídia, na escola pública), pautadas pelo projeto de garantir a manutenção e reprodução da sociedade de classe: a sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 477-480.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO – ABAG. [Site institucional]. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.abag.com.br>>. Acesso em abr. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO DA REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO – ABAG/RP. [Site institucional]. Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.abagr.org.br>>. Acesso em abr. 2013.

BRANDÃO, Reuber. Antes de ser Agro, sou Bio! ((o))eco, 2011. Disponível em <<http://www.oeco.org.br/colunas/reuber-brandao/25304-antes-de-ser-agro-sou-bio/>>. Acesso em abr. 2013.

DELGADO, Guilherme. Estratégia do grande capital fundiário é negar a existência da questão agrária. *Correio da Cidadania*, 15 out. 2009. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/colunistas/guilherme-delgado/3864-16-10-2009-estrategia-do-grande-capital-fundiario-e-negar-a-existencia-da-questao-agraria>>. Acesso em abr. 2013.

GARRISON, John. Do confronto à colaboração. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília, Banco Mundial, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE. *Censo Agropecuário 2006*. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro, 2006 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em abr. 2013.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso. Intelectuais Coletivos de Classe. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 426-432.

LEITE, Sérgio; MEDEIROS, Leonilde. Agronegócio. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LIMA, Eduardo Sales. As novas e velhas contradições do etanol. *Brasil de Fato*, 22 jun. 2011a. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/6577/>> Acesso em abr. 2013.

_____. Estado Conivente. *Brasil de Fato*, 12 de abr. 2011b. Disponível em: <www.brasildefato.com.br/node/6068>. Acesso em abril de 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MELO, Adriana. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MENDONÇA, Sônia. *O ruralismo no Brasil. (República Velha)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST, 2013. Disponível em < <http://www.mst.org.br>>. Acesso em abr. de 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PINTO, Raphaela. *O novo empresariado rural no Brasil: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira de Agribusiness. (1990-2002)*. 2010. Dissertação. (Mestrado em História)– Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

O PROJETO AGRONEGÓCIO NA ESCOLA: DOMINAÇÃO E PEDAGOGIA

*Manuela Aquino*¹

O trabalho tem por objetivo analisar a atuação do agronegócio nas escolas, em particular por meio de sua entidade representativa, a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), através da análise do projeto Agronegócio na Escola, realizado pela Abag na região de Ribeirão Preto. Esta região tem como carro chefe o agronegócio, o qual se articula em diversas esferas de atuação, pública e privada, com intuito de garantir o consenso referente à sua concepção de mundo e sua prática política. A intervenção da Abag nas escolas públicas configura uma barreira na construção de uma proposta de escola articulada à luta dos trabalhadores.

O estudo procura apontar as forças políticas que se articulam no Estado (em seus diversos níveis) e como este assume políticas que reproduzem as contradições e privilegiam os interesses econômicos e políticos da classe dominante nacional e internacional. O Estado atende e respalda as dinâmicas de desenvolvimento pela via do mercado e favorece a incorporação estratégica destes interesses nas políticas educacionais institucionalizadas, como forma de internalizar valores por meio de uma aceitação pacífica e de perpetuar a ordem estabelecida.

¹ Graduada em Ciências Sociais pela UFSCar; especialista em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais pela EPSJV/Fiocruz; mestranda em Sociologia pela UNESP/Araraquara. Faz parte da direção estadual do MST de São Paulo, sendo responsável pelo setor educação, e é membro da coordenação nacional do MST. O TCC foi orientado pela professora Dra. Lizandra Guedes.

A consequência é uma crescente privatização dos direitos, em nosso caso a educação, por meio de parcerias público-privadas.

O Estado assume um papel de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, e ocorre uma ‘repolitização da política’ em que se objetiva criar o consenso para fortalecer e legitimar a pequena política e assim escamotear as verdadeiras relações econômicas e políticas existentes entre as classes sociais. Neste cenário ganham força os aparelhos privados de hegemonia, como as ONGs, os conselhos, fundações, entre outros, com o slogan de ‘participação social’. Esse movimento resulta e se materializa no chamado setor ‘privado porém público’ e articula as esferas estatal e a privada, o que caracteriza uma reconfiguração da antiga modalidade da atuação do Estado, ao servir a interesses de caráter particularista, porém agora com o foco na assistência e nos programas de responsabilidade social (Neves, 2005). Os projetos educativos desenvolvidos com escolas públicas inserem-se no contexto dessas relações.

Para abarcar as especificidades do projeto Agronegócio na Escola, foram consideradas as fontes documentais da Abag - Ribeirão Preto.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO CONSENSO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

As décadas finais do século XX promoveram uma reorganização no capitalismo como resposta à crise de acumulação da década de 1970, o que provocou transformações profundas na organização do trabalho e do Estado, as quais impactaram de forma significativa a escolarização. No que se refere às mudanças do Estado, as classes dominantes atribuíram a causa da crise ao seu caráter fortemente intervencionista na economia, e propõem

alterações que demandariam um novo formato do Estado como educador. Esta foi a base do ideário neoliberal, apoiado, sobretudo, nas frações da burguesia financeira e industrial, e protagonizada, inicialmente, pelos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos) (Neves, 2005, p. 33).

A tese neoliberal postula a retirada do Estado da economia, por meio de privatizações e da diminuição dos investimentos estatais em políticas sociais, ou seja, o Estado se transforma em incentivador das iniciativas privadas de prestação de serviços sociais. Como consequência, estimulou-se a expansão do chamado ‘terceiro setor’, no qual “predominam as empresas de caráter assistencial sem fins diretamente mercantis ou lucrativos, que se desenvolvem relativamente à margem do mercado” (Antunes, 2005, p. 79). A crescente expansão do setor de serviços inicialmente incorporaria uma parcela significativa de trabalhadores que se viam desempregados em função da reestruturação produtiva no âmbito da desindustrialização e das privatizações. Portanto, muitas das atividades deste setor que antes eram consideradas improdutivas tornam-se produtivas e subordinadas à lógica do capital.

Foi neste contexto que Anthony Giddens sistematizou a concepção da Terceira Via, a partir das Cúpulas da Governança Progressiva (1999, 2000, 2002 e 2003), que reuniram governantes de diversos países entre eles Fernando Henrique Cardoso (FHC) e posteriormente Luís Inácio Lula da Silva, como representantes do governo brasileiro. A Terceira Via criticava os problemas sociais gerados pelo neoliberalismo, pois estes teriam estimulado as contradições sociais e abalado a ‘coesão social’; propunha um novo modelo de cidadania em que estimulava a participação na pequena política em detrimento da grande política, o que possibilitaria a manutenção do poder das classes dominantes. Para ela, sociedade

civil ativa deveria tomar o lugar do conceito de classes sociais; os indivíduos, por serem racionais, podem e devem fazer suas escolhas e por elas serem responsabilizados (mesmo quando não está ao alcance individual alterar o leque das opções, como, por exemplo, ter acesso à educação, à saúde ou a empregos). Finalmente, não considera a existência de excluídos, e sim os que ainda não foram incluídos. Por esses argumentos, a Terceira Via estimula formas organizativas fora das relações de produção.

A governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo. (Neves, 2005, p. 51)

Para a construção de um novo sujeito exige-se um novo Estado democrático, que tem o papel de dirigir a sociedade baseado em certas diretrizes, e suas ações terão dois objetivos centrais: impulsionar a economia capitalista através das parcerias público-privado, e repolitizar a política por meio dos aparelhos privados de hegemonia, a fim de promover o consenso em torno do projeto burguês, e assumir seu caráter pedagógico. A esse procedimento, Lucia Neves denominou “a nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005).

No contexto escolar, a nova pedagogia da hegemonia fundamenta-se na pedagogia das competências, que produziu um deslocamento do ensino centrado em saberes disciplinares para

um ensino definido pelas tarefas específicas que visam à produção de quaisquer tipos de bens vendáveis, materiais ou de serviços. Esta definição pedagógica responde ao vínculo escola-empresa, que considera os empresários como parceiros privilegiados dos governos, e os governos como responsáveis por assumir práticas empresariais e por mercantilizar as políticas educacionais.

Na educação básica brasileira o que se tem observado é a crescente incorporação das propostas empresariais na definição e execução dos programas de governo através da compra de pacotes pedagógicos (material didático, avaliações, formação dos professores) e o estabelecimento de parcerias entre as escolas públicas e empresas.

A subordinação da educação escolar aos interesses da classe dominante transforma a escola em um aparelho estratégico na função de adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção, e preparar os indivíduos “para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não trabalho” (Ramos, 2013, p. 537).

A educação foi chamada a resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender às novas demandas do padrão de acumulação flexível. Em suma, até agora, a educação vem sendo usada como álibi para os rejeitos de toda ordem do modo de produção capitalista. (Rodrigues, 1998, p. 145)

A escola, além de respaldar a nova demanda imposta pela base tecnológica do processo de produção capitalista por meio das competências e favorecer a flexibilização dos vínculos de trabalho,

entre outros fatores necessários à (con)formação de um novo trabalhador desprovido de direitos, tem se transformado em um espaço que cada vez mais tende a abarcar demandas que ultrapassam seus pressupostos. A escola tem sido discursivamente convocada a resolver problemas de outras ordens como a pobreza, a fome e a violência. Ou seja, assume um caráter mais assistencial e pragmático, para ensinar apenas o que tem uma utilidade prática imediata para a adaptação dos indivíduos a esta forma social.

No capitalismo contemporâneo há um alongamento da escolarização, no caso brasileiro a educação escolar obrigatória estende-se dos 4 aos 17 anos, o que totaliza quatorze anos de escolaridade mínima. Provavelmente esse fato resulta das reivindicações populares, mas também conserva relação com as imposições da nova base tecnológica para a formação de um trabalhador flexível, com a capacidade de analisar, interpretar e resolver situações novas, inclusive na condição de desemprego, assim como também a constituição de um exército de reserva industrial de novo tipo, lastreado na ‘empregabilidade’, o que requer uma base escolar mais larga.

A escola deixa de ser um local voltado para a produção de conhecimento e passa a ter como objetivo principal a produção de resultados específicos, quantificáveis pelas avaliações de larga escala, em muitas ocasiões artificiais, sem as articulações com a realidade concreta. Como há resistências internas e externas às escolas (trabalhadores da educação e os próprios estudantes), tais resultados metrificados são questionados. Num contexto de ‘descentralização’, isto é, de transferência das atividades e de responsabilidade do Estado para a própria escola, esse procedimento tem aberto espaços e consolidado os mecanismos de privatização, que

abrangem desde a adequação à lógica produtivista de mercado até o repasse de recursos públicos para empresas mediante convênios e parcerias. Portanto, o processo pedagógico passa a ser encarado como qualquer outra mercadoria e a ser entendido como um serviço, e não mais como um direito.

Observamos que se duplica o papel da educação para o capital. Além de significar “o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema capitalista que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva” (Mészáros, 2005, p. 17), ela própria deve engendrar subordinação, além de se converter em mecanismo de produção capitalista. A educação torna-se mercadoria, e o processo de trabalho educativo torna-se produtor de mais valia, no mesmo compasso que ela é vendida como um serviço e tem reduzido seu funcionamento público, improdutivo. Ao ser assim abordada, a educação (como outras áreas) deixa de ser reconhecida como um direito fundamental.

Direitos não são mercantilizáveis. Em cada uma destas áreas não há nenhuma possibilidade que o mercado possa promover, nem sequer o mínimo requisito de acesso aos bens imprescindíveis em questão. O desmonte do Estado nestas áreas significa o desmonte de direitos. Os efeitos do abandono do Estado no campo da saúde e educação básica nos oferecem um quadro perverso. (Frigotto, 1995, p. 199)

Portanto, os empresários têm de fato interesse nos processos educativos, como também procuram efetivar seus interesses no campo educacional ainda público. Contudo, a classe burguesa não é monolítica e sim composta por frações de classes, com interesses nem sempre coincidentes; existe uma luta no interior

das classes dominantes pela hegemonia de determinados setores. Entretanto, isso não significa que, se uma destas frações de classe perde centralidade frente a outras frações dominantes, a classe trabalhadora terá ganhos diretos.

ABAG/RIBEIRÃO PRETO ‘CAPITAL NACIONAL DO AGRONEGÓCIO’

Os processos históricos e políticos que configuraram o desenvolvimento capitalista do campo brasileiro e a centralidade do Estado foram marcados por uma estrutura produtiva e de poder que refletiram a concentração latifundiária no campo e a expulsão de trabalhadores, o que resultou no êxodo rural e na permanência das desigualdades sociais. Desde a economia colonial sustentada pelo escravismo, a grande lavoura exportadora está concentrada nas mãos de uma pequena aristocracia agrária, regida pelo patriarcalismo e pela reprodução de práticas clientelísticas. Nos dias atuais, nas relações capitalistas a concentração da propriedade da terra manteve-se constante. A própria estrutura do Estado prossegue bloqueando a efetivação de uma reforma agrária, ao favorecer a disseminação de tecnologias que reproduzem as desigualdades e responder às imposições do grande patronato rural.

A Revolução de 1930 e seus desdobramentos constituíram um marco para o desenvolvimento do campo brasileiro, o que implicou num reordenamento das relações de poder. A estrutura agrária não se modificou, apenas passou a ser incorporada pela indústria, que por sua vez tinha como objetivo controlar os recursos financeiros para a acumulação industrial, proteger a produção nacional e criar uma indústria de base. Desde os anos 1950, inicia-se a introdução e intensificação de maquinários na agricultura, a

fim de otimizar a produção, mais uma vez voltada para a exportação. O processo da Revolução Verde, que teve seus primórdios nas décadas anteriores, ganharia força nos anos 1970. Segundo Fábio Silva (2010), a Revolução Verde:

Consiste na disseminação de sementes e práticas agrícolas vinculadas ao desenvolvimento tecnológico (principalmente pertinentes à química e a maquinários) do pós-guerra. É a partir da Revolução Verde que se consolida o chamado pacote tecnológico, ou seja, o conjunto de medidas e técnicas que precisam ser articuladas em conjunto para ampliar a produção e a rentabilidade agrícola. A articulação entre o uso de um conjunto de sementes híbridas, insumos industriais (majoritariamente fertilizantes e agrotóxicos) e maquinários específicos davam corpo ao pacote tecnológico da Revolução Verde e do agronegócio. (Silva, F., 2010, p. 23)

A modernização agrícola falseia o próprio argumento auto-justificador, o de eliminação das tensões no campo. Apoiada no discurso da competitividade e do livre comércio, responde às demandas do mercado internacional, e resulta na expansão do capital financeiro, no aumento da concentração da propriedade da terra e em contínua expropriação dos trabalhadores. Como se vê, aumentam as tensões. O poder político-econômico da atividade agropecuária brasileira difunde, através da mídia, que a agricultura é homogênea e bem desenvolvida e que, por tal motivo, não necessita de políticas públicas populares que intervenham na realidade agrária, embora aceitem de bom grado políticas voltadas para a grande propriedade (crédito, infraestrutura etc.). O aumento das tensões ocorre também por conta de dois movimentos

importantes que devem ser considerados: a mecanização da produção e a incorporação de novas áreas de plantio que desempregam um alto contingente de trabalhadores rurais; e as áreas de latifúndios improdutivos tendem a se valorizar especulativamente (Aly Junior et al., 2008, p. 328). Além disso, sua expansão permanente para outras extensões de terra envolve, como já mencionado, contínuas expropriações de trabalhadores e camponeses.

A consequência deste processo no campo brasileiro é a hegemonização do agronegócio nesta nova forma de produção, o qual – financiado por grandes empresas internacionais e brasileiras – passa a controlar todo o processo de produção no campo, desde os insumos, as sementes e os demais fatores ligados à produção: todo o processamento e distribuição.

Assim, “o agronegócio não é um modo de produção do campo, mas sim que a produção do campo é apenas um dos elementos constituintes do agronegócio, que se articula com diferentes setores” (Silva F., 2010, p. 24). Este processo só se torna possível por meio da expansão das fronteiras agrícolas. Os riscos gerados por tal expansão envolvem, segundo diversos pesquisadores do tema, não apenas a expropriação dos trabalhadores rurais, mas também o desmatamento e o esgotamento de recursos hídricos:

Em relação ao desmatamento resultante da expansão da fronteira agrícola, dados do Laboratório de Processamento de Imagens e Geoprocessamento (Lapig), da Universidade Federal de Goiás, indicam que o ritmo atual de desmatamento do Cerrado poderá elevar de 39% para 47% o percentual devastado do bioma até 2050. A pesquisa demonstra ainda que a destruição do

Cerrado coloca em risco a disponibilidade de recursos hídricos para o Pantanal e a Amazônia, pois estes biomas estão interligados. (Alentejano, 2011, p. 89)

A criação da Associação Brasileira do Agronegócio, em 1993, é a materialização institucional das estratégias de ação política e das ideias veiculadas pelas entidades patronais agrícolas, em que a prioridade deixa de ser apenas a demanda por créditos agrícolas, e passa a se constituir também na reivindicação da diminuição da carga tributária, que supostamente daria à agricultura brasileira maior competitividade no mercado internacional, além de novos processos de produção de convencimento.

Esta entidade agrega diversos setores ligados à produção agropecuária, não apenas os responsáveis pela atividade agrícola, como também aqueles relacionados à produção de insumos e ao armazenamento, processamento, distribuição e financiamento, além de empresas diretamente ligadas ao capital financeiro. Ela é constituída por grandes empresas como Sadia, Cargil Agrícola S/A, Bunge Alimentos, Bunge Fertilizantes S/A, Monsanto, entre outras, muitas estrangeiras, num total de 59 empresas. Entre as associações patronais que integram a Abag estão: Sociedade Rural Brasileira (SRB), Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) e a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), estas como representantes tradicionais dos núcleos patronais agrícolas (Pinto, 2010, p. 10).

Para Lacerda (2011), em função de sua natureza política, a Abag se insere em um complexo campo de disputa pela definição de agendas e do tratamento dado aos problemas eleitos como prioridade nacional. De tal forma, suas frentes materiais buscam

organizar não só o empresariado rural no sentido de práticas e discurso, mas também pretendem gerar reconhecimento social para a legitimação da condução dos processos sob a ótica do Agronegócio, divulgado como o principal negócio do país.

A Abag também está inserida em uma extensa rede de causa comum na qual chamam atenção agências como: o Centro de Agronegócio da Faculdade de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (e sua publicação, *Agroanalysis/FGV-SP*), o Centro de Conhecimento em Agronegócios (PENSA), o Instituto de Estudos do Comércio e Negociações Internacionais (ICONE) e o Instituto para o Agronegócio Responsável (ARES) (Pinto, 2010). Vale mencionar mais três outras frentes materiais de difusão da ideologia do Agronegócio, fruto da ação de seus agentes com a Abag como base de atuação: trata-se da Feira Internacional de Tecnologia Agrícola em Ação de Ribeirão Preto (Agrishow/RP, iniciada em 1994), dos Congressos Brasileiros de Agribusiness (CBAs – iniciados em 2002) e dos Fóruns Abag (iniciativa datada de 2004).

Como aponta Severino (2004), uma das novidades desta articulação patronal agrária é a iniciativa de incluir as agências de publicidade e de marketing, na tentativa de melhorar a eficiência de seus discursos nos modos de seduzir e convencer a sociedade de sua importância. Além disso, o marketing é também fundamental para o convencimento dos consumidores de produtos das empresas desse sistema, tanto “de dentro” quanto “de fora da porteira”.²

A valorização da imagem do agronegócio ficou a cargo da Abag de Ribeirão Preto. Esta, fundada no ano de 2001, por uma

² Termo utilizado por Silva, M. (2008, p. 4-18) para designar o complexo sistema agroindustrial, que não se limita à produção propriamente dita, mas à toda a rede de distribuição, insumos e demais setores que ultrapassam o campo.

iniciativa de lideranças de diversos setores agroindustriais da região, teve o nome de Eduardo Diniz Junqueira (empresário da COSAN) como presidente do Conselho Diretor. Vale ressaltar que na década de 1970, incentivada pelo Proálcool,³ a agroindústria sucroalcooleira, na região de Ribeirão Preto, passou a ser um grande e dinâmico polo econômico. No período, das vinte e sete usinas e quarenta e cinco destilarias do país, dezenove se encontravam em Ribeirão Preto. Em 1990, a cidade ganhou o título de Califórnia brasileira, ao igualar seu PIB per capita ao estado da Califórnia (EUA). Mais recentemente o título foi substituído pelo de Capital Brasileira do Agronegócio, estampado em todas as entradas da cidade. Em 2010 movimentava 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do estado de São Paulo, com uma renda per capita duas vezes maior que a média nacional (Aquino, 2010).

Sob o carro-chefe do agronegócio, os setores de serviços, imobiliário e automobilístico se diversificaram e se expandiram fortemente. O documento de análise de conjuntura do MST da Regional de Ribeirão Preto revela que:

Na Avenida João Fiusa, símbolo da “Ribeirão que dá certo”, um apartamento poucas vezes sai por menos de meio milhão de reais e, em alguns não raros casos, ultrapassa a quantia de 1 milhão. Nos últimos meses, chegaram a Ribeirão Preto 14 construtoras (como Camargo Corrêa, Trisul, Bild, Fit e MRV), cujos lançamentos têm um

³ Lançado em 1975, pelo presidente Ernesto Geisel, o Proálcool era um programa que visava substituir em nível nacional a gasolina veicular pelo álcool combustível (primeiramente o álcool anidro e depois o etanol), derivado da cana-de-açúcar. Visava articular todo um conjunto de setores estratégicos para esse empreendimento, prioritariamente a ampliação das isenções fiscais nos municípios, dos investimentos em infraestrutura logística e tecnologia; e dos investimentos na expansão da área agrícola destinada à produção canavieira.

valor geral de vendas de 1,6 bilhão de reais. Nada mais nada menos que 72,41% superior a todo o orçamento da cidade neste ano. No que tange o setor automobilístico, o investimento em novas lojas ultrapassou os 8 milhões de reais, e a cidade conta com lojas especializadas, por exemplo, em veículos BMW, Hyundai, Land Rover e Porsche. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –MST/Ribeirão Preto, 2008)

Com o objetivo de valorizar a imagem do agronegócio na região de Ribeirão Preto através de convênios e parcerias com a prefeitura municipal, a Abag também participa do Condema (Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente). Esse órgão deliberativo trata dentre outras questões da ocupação do solo no município, e atua na defesa dos interesses da expansão do setor sucroalcooleiro da região. Segundo Fábio Silva, “a atuação ampla e diversificada da Abag/RP é expressão da própria realidade ampla e diversificada do agronegócio na atualidade, passível de ser compreendida sob uma análise multidimensional, não apenas centrada na produção agrícola em si” (Silva, F., 2010, p. 69).

No próximo tópico, analisaremos a proposta educacional elaborada pela Abag, representante do chamado setor do agronegócio brasileiro, e sua articulação com a escola pública por meio do Programa Educacional Agronegócio na Escola.

O AGRONEGÓCIO NA ESCOLA

Para tratarmos da inserção do agronegócio na escola, nos reportamos a dois conceitos que nos possibilitam a análise do por quê e do como a educação institucional tem sido apropriada cada vez mais pelos empresários (em nosso estudo tratamos

especificamente dos que se articulam em torno do agronegócio): ideologia e hegemonia. Segundo Gramsci (2001, p. 237),

“... historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.”

A ideologia se faz presente em todas as atividades humanas, na manifestação da vida intelectual e coletiva e cria a atmosfera para o consenso, que, por sua vez, é a orientação dos grupos dominantes às massas e que nasce historicamente do prestígio de determinada posição/função no mundo da produção. Assim, tão importante quanto dominar é ter capacidade de direção para que o exercício da hegemonia seja possível, o que materializa o poder não só de uma classe, mas de dada fração de classe diante da sociedade como um todo. A hegemonia, que não dispensa a coerção, residiria então, sobretudo, na capacidade de convencimento, a qual estabelece o consenso que universaliza a ideologia por meio de instituições valorativas.

Consideramos, assim, a Abag enquanto instituição da sociedade civil, responsável pela organização da consciência e da produção de mecanismos difusores da concepção de mundo de uma fração de classe, tendo como objetivo específico estabelecer a hegemonia do grupo que representa. Analisaremos um dos instrumentos utilizados para a produção de sua hegemonia, voltada para a criação do consenso e que tem a escola como espaço de difusão: o programa educacional Agronegócio na Escola.

O referido programa faz parte da Campanha de Valorização Institucional da Imagem do Agronegócio que, promovida pela

Abag/RP e inaugurada em 2001, teve os seguintes slogans: “Agronegócio: sua vida depende dele!” (2001-2005) e “Agronegócio: todos fazem parte!” (2006-2008). A campanha tinha como objetivo demonstrar a importância também das pequenas propriedades “na geração de emprego, renda e no abastecimento dos centros urbanos”. E atualmente seu slogan é “Agronegócio: você também faz parte!”, (Abag-RP, 2009) como estratégia de contribuir para eliminar os ‘pré-conceitos’ ligados ao setor.

A Abag/RP teve como um dos principais articuladores Roberto Rodrigues, ministro da agricultura do governo Lula da Silva (2003 a 2006), que também esteve à frente da Secretaria Estadual de Agricultura e do Abastecimento do Estado de São Paulo (1993-1994). Nos anos de 2011 a 2014, a Secretaria Estadual de Agricultura e do Abastecimento do Estado de São Paulo foi chefiada por Mônica Bergamaschi, ex-aluna de Roberto Rodrigues que foi diretora executiva da Abag/PR, diretora da Abag nacional e do Ares (Instituto para o Agronegócio Responsável). Estes fatos merecem ser ressaltados tendo em vista a evidência da articulação entre o público e o privado, pela ocupação dos cargos públicos não eletivos por representantes patronais da Abag, o que mostra como o aparelho estatal é permeável à atuação da classe dominante. A consolidação do modelo autocrático-burguês, assinalado por Fernandes (1975), também aponta os caminhos para entendermos qual o interesse e os ganhos que a empresa ou o poder público tem em torno destas ações. O que tem se configurado não é uma transferência direta de recursos ou valores imediatos, mas sim a defesa de um projeto de desenvolvimento por meio do empresariado, corroborado pelo Estado.

O Programa Educacional Agronegócio na Escola, realizado pela Abag, iniciou-se em Ribeirão Preto, no ano de 2001, e teve como principal objetivo “mostrar ao jovem, através de seus professores, que no fundo são os grandes formadores de opinião de uma sociedade moderna, este relevante papel que o setor primário da economia representa no crescimento do Brasil” (Abag-RP, 2005a).

Podemos observar nesse material a presença repetida dos conceitos de “sociedade moderna” e “desenvolvimento”. Mais do que tentar romper com a visão do campo atrasado, trata-se de imputar o atraso aos oponentes do agronegócio. O material da Abag promove o ideal do agronegócio como o que existe de mais moderno no campo produtivo brasileiro. Ao se referirem aos professores como importantes “formadores de opinião”, parecem finalmente aceitar as longas lutas populares por educação, o que já anuncia a intenção de estimular o consenso da população em torno de seu próprio projeto.

Para alcançar tais objetivos, o programa propõe a capacitação dos professores, diretores e coordenadores: são oferecidas palestras com representantes do setor, pesquisadores e especialistas (cuidadosamente selecionados pela Abag, com escasso direito ao contraditório), como também visitas às empresas associadas; materiais de apoio pedagógico (vídeos, textos, cartilhas e livros) produzidos pela Abag; premiações aos professores; concursos de frases, redações e desenhos; e evento de encerramento.

Este programa é realizado por meio de parcerias entre a Abag e as diretorias das escolas e secretarias de educação dos municípios; o programa alcançou uma abrangência cada vez maior desde seu início, como podemos observar na tabela a seguir.

Ano	Escolas	Estudantes	Cidades	Professores
2001	07	967	4	196
2002	20	5.115	14	501
2003	40	8.200	18	700
2005	95	17.200	43	-

Fonte: Dados retirados da revista Agronegócio (Abag-RP, 2005b).

Segundo dados da Abag-RP o programa já teria ‘beneficiado’ cerca de 100 mil estudantes da região de Ribeirão Preto até 2010. No ano de 2009, o programa, que era desenvolvido exclusivamente para alunos do ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo, passou a ser adotado por escolas do ensino fundamental (8º e 9º anos) das redes municipais de educação, com alunos de idade entre 12 e 14 anos. Para esta última faixa etária, 14 cidades da região de Ribeirão Preto já integravam o Agronegócio na Escola, o que envolveu, em números aproximados, 12 mil estudantes, cerca de 110 professores e 66 escolas. Para além dos 25 municípios que compõem oficialmente a região de Ribeirão Preto, a Abag/RP ampliou sua ação para 86 municípios do entorno (Abag-RP, 2005b).

Como podemos observar, o programa está presente em muitas escolas públicas da região. No município de Ribeirão Preto, a ‘parceria’ foi realizada diretamente com a Secretaria Municipal de Educação, sem passar por deliberação do Conselho Municipal de Educação. Alguns membros do Conselho Municipal de Ribeirão Preto (principalmente os empossados por indicação da Secretaria de Educação), os gestores (que também são cargos de indicação da Secretaria) e uma pequena parte dos professores não criticam o projeto nem colocam nenhum tipo de empecilho para sua implementação. Aparentemente, o poder público acredita realizar um

projeto construtivo para a educação do município, pois a cultura hegemônica da região é permeada fundamentalmente pelo pensamento agroindustrial, que valoriza as políticas de qualquer âmbito relacionadas ao agronegócio.

Alguns municípios resistem à entrada do programa na rede municipal de ensino, como o de Matão, apesar da insistência realizada ao longo dos anos pela Abag. As tentativas da Associação incidem sobre a Secretaria de Educação, o próprio prefeito, os candidatos a prefeito etc. Apesar da recusa, o programa distribui trimestralmente seu periódico no município.

Como podemos observar, trata-se da ingerência direta de uma ‘sociedade civil ativa’: a própria Abag deve colaborar e participar das decisões públicas. As estratégias da ofensiva do capital para estabelecer, por meio das escolas, o consenso em torno do agronegócio, não consideram como obstáculo as instituições e práticas tão valorizadas atualmente como parte fundamental da ‘democracia’, como o voto majoritário. Pelo contrário, se as formas democráticas se mostram como empecilhos, são automaticamente ignoradas e as negociações são realizadas diretamente com o Estado restrito. Neste, uma parcela significativa atua na defesa e à disposição do capital, sobretudo em razão da designação como gestores de diversas pastas públicas dos próprios integrantes dos segmentos privados, apresentados como meramente ‘técnicos’. O programa Agronegócio na Escola é tanto a síntese da parceria público-privada no âmbito da educação institucionalizada, como um importante mecanismo de internalização de valores:⁴

⁴ A pesquisa que originou este texto foi realizada entre 2011-2013. Após sua conclusão, tomamos contato com diversas outras pesquisas que aprofundaram o tema, e que o leitor ganharia em conhecer. Por exemplo: Lamosa (2013) e Mendes e Lamosa (2015).

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignadas) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (Mészáros, 2005, p. 44)

Este é o objetivo norteador do programa em questão, que visa, por meio de suas ações, reproduzir e interiorizar um quadro de valores pertinentes aos grupos dominantes do agronegócio. Em que pese negarem a existência de classes sociais, atuam segundo o princípio de que “um poder hegemônico cujo sujeito é a classe, mas uma classe que – para ser verdadeiramente hegemônica – deve, como veremos, “fazer-se Estado” (Liguori, 2007, p. 22). Aproveitam-se da escola pública e do poder público para educar a população para o consenso. O discurso proferido por representante da instituição enaltece a parceria público-privado:

São estes professores que fazem do Programa Educacional “Agronegócio na Escola” um exemplo de como a iniciativa privada pode incentivar a educação e melhorar a relação do adolescente com a escola. (...) De modo que é um programa exemplar e eu tenho um grande orgulho de ter participado das cinco versões, desde que ele foi inaugurado, porque ele representa um sonho com o qual trabalhei durante décadas, e que finalmente a equipe da ABAG de Ribeirão Preto tem transformado numa realidade. [Roberto Rodrigues, em entrevista para revista Agronegócio]. (Abag, 2005a)

Apesar de ser realizado pelos professores das escolas, o programa não faz parte do projeto político-pedagógico e nem analisa as diversas facetas do contexto da realidade da comunidade escolar. Não aborda temas que fazem parte diretamente da vida dos professores e dos pais dos estudantes, como o papel do monocultivo e dos agrotóxicos na questão ambiental; a precarização das relações de trabalho; a concentração da propriedade das terras; a produção de commodities para exportação, entre outros ônus promovidos por este modelo de desenvolvimento. Fortemente lastreado nas táticas da propaganda, trata-se de um programa escolar que se assemelha a uma lavagem cerebral, com escassa possibilidade de discussão efetiva – e científica – do tema.

O programa Agronegócio na Escola faz parte das ações da Abag/RP que possuem implicações concretas no campo educacional, em um conjunto articulado pelo Estado, instituições financeiras e grandes empresas, dentre elas muitas multinacionais. Ele demonstra uma intencionalidade marcada pela construção da hegemonia do agronegócio, que atualiza aspectos dramáticos da história brasileira ao mesmo tempo em que investe em novas formas de dominação. Sua atuação difunde práticas e valores inerentes ao próprio sistema capitalista de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a dinâmica público-privado da moderna agricultura sucroalcooleira paulista com o Estado brasileiro (especialmente municípios e o estado de São Paulo), por meio de sua associação, Abag, e seu programa Agronegócio na Escola implementado pela Abag-RP. O agronegócio procura se apresentar como um novo paradigma, construindo sua hegemonia mediante a negação de quaisquer opções fora dele próprio.

O Estado, em seus diversos níveis, enquanto instrumento de dominação e articulação de classe, não se limita à repressão, mas também controla a produção, difusão e aceitação de valores e normas de comportamento. Na medida em que as relações sociais sob o capitalismo se tornam mais complexas, a dominação de classes não se concretiza apenas pelo uso da violência, mas também se efetiva pela criação do consenso. Permeado pelos interesses empresariais, como visto pela adoção de programas privados de educação em escolas públicas, o Estado também passa a ser educador para o agronegócio.

Com base na análise de um programa específico, visamos justamente superar uma interpretação abstrata do fenômeno de reprodução de valores no âmbito escolar em torno de um projeto de desenvolvimento, e resgatar as relações significativas que dão sentido concreto (como unidade do diverso) às dimensões da formação do consenso em torno do agronegócio.

Cada vez mais no Brasil a educação formal pública se torna um importante espaço ideológico e mercadológico. Como resultado da difusão, inclusive escolar, de concepções elaboradas por entidades empresariais, no próprio senso comum, os problemas referentes à educação têm sido atribuídos a um mau gerenciamento, à falta de maior controle e avaliação sobre alunos e docentes. Este é o objetivo e a atuação fundamental de inúmeras fundações e entidades empresariais especializadas em gerenciar e avaliar o processo educacional público, para enquadrá-lo, assim, na lógica da produtividade do capital.

Podemos constatar que os empresários possuem, de fato, diversos interesses na educação, como também procuram efetivar seus interesses no campo educacional, inclusive público. Assim,

procuram educar o conjunto da sociedade em torno de seu projeto de dominação, apresentado como se fosse ‘desenvolvimento’. Estes elementos nos auxiliam a compreender como os dominantes dominam, bem como indicam uma recente inversão no papel da educação, que parece deixar de ser caminho para superação das desigualdades.

O desafio está em enfrentarmos a lógica que as entidades empresariais pretendem fazer prevalecer na educação pública, lógica que ignora sua articulação com uma estrutura social mais ampla, que é também econômica, política, jurídica, cultural, ideológica etc. Se não observarmos a atividade empresarial na educação pública corremos o risco de ficarmos presos em posturas que idealizam o Estado e de nos tornarmos reprodutores do mesmo sistema que nos domina e subordina. Ao realizar um estudo sobre o ensino na sociedade moderna, Manacorda nos lembra: “Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais” (Manacorda, 2010, p. 103).

A escola pode e deve se renovar através de uma educação contextualizada e abrangente, que admita o contraditório e a crítica. Pode, assim, tornar-se um espaço de produção do ensino, pesquisa e de conhecimentos que possibilitem uma intervenção na realidade atual. A escola, porém, não pode por si própria modificar a ordem estabelecida. Assim, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2005, p. 48).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAG-RP. *AGRONegócio*. v. 6, n. 48, Ribeirão Preto, mar. 2005a.

ABAG-RP. *AGRONegócio*. v. 6, n. 56, Ribeirão Preto, nov./dez. 2005b.

ABAG-RP. *AGRONegócio*. v 10, n. 95, Ribeirão Preto, set. 2009.

ALENTEJANO, Paulo. Questão agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da Geografia. *Terra Livre*, ano 27, v. 1, n. 36, jan-jun 2011.

ALY JÚNIOR, Osvaldo et al. Questão agrária e agricultura em São Paulo: elementos de diretrizes do INCRA - SP. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Cap. 14, p. 325-338.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha*. São Paulo: Boitempo, 2005.

AQUINO, Manuela Martins da Costa. *A Questão agrária e o Estado brasileiro: a centralidade nas políticas para o desenvolvimento do campo e o surgimento de novos atores*. 2010. 45 f. Tese (Graduação em Ciências Sociais)– Departamento de Ciências Sociais, Ufscar, São Carlos, 2010.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárceres*. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LACERDA, Elaine. Associação Brasileira do Agronegócio (Abag). Caxambú: Anpocs, 2011.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, classe social e educação pública no Brasil: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio*. Tese. (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em

Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

LIGUORI, Guido. Estado Ampliado. In: _____. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas-SP: Alínea, 2010.

MENDES, Caroline; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *A inserção da Associação Brasileira do Agronegócio nas escolas públicas através da Educação Ambiental: o posicionamento das secretarias municipais de educação*. VIII Encontro de pesquisa em Educação Ambiental: Rio de Janeiro, 2015.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST/REGIONAL RIBEIRÃO PRETO. *Anotações sobre conjuntura: a Califórnia Brasileira*. Ribeirão Preto, 2008. [mimeo], 14p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PINTO, Raphaela Giffoni. *O novo empresariado rural no Brasil: uma análise e atuação da Associação Brasileira de Agrobusiness (1990-2002)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História)– Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n.3, p. 537-56, set./dez. 2013.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Cláudio F. *O ruralismo acadêmico paulista*. Rio de Janeiro: CPDA - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Fábio Tomaz Ferreira. *Agronegócio e Projeto Nacional: estudo de caso sobre a Associação Brasileira do Agrobussines na região de Ribeirão Preto - SP*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais)– Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2010.

SILVA, Maria A. Moraes. *Agronegócio: a reinvenção da colônia*. São Paulo: Serviço Pastoral do Migrante, 2008.

SÍTIOS ELETRÔNICOS VISITADOS

www.abagrp.org.br

www.acirp.com.br

www.ambiente.sp.gov

www.ibge.gov.br

www.bibliotecadigital.fgv.br

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DO AGRONEGÓCIO

Dionara Soares Ribeiro¹

O Movimento de Luta pela Educação do Campo nasce protagonizado pelos trabalhadores rurais organizados em movimentos sociais pelo direito à Reforma Agrária e acesso à escola. Sua gênese é demarcada por uma luta que vai além da educação, no contexto de um projeto de campo contrário à lógica do sistema capitalista, em contraposição ao agronegócio.

Podemos dizer sobre a Educação do campo (...) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. (Caldart, 2009, p. 2)

Constitui-se, assim, como luta por uma política de educação pública voltada aos trabalhadores do campo, visto que historicamente esse direito fora negado para a população que ali vive. A Educação do Campo nasce da luta dos trabalhadores do campo pela reivindicação de uma vida digna neste espaço: há uma desigualdade explícita na educação escolar ofertada para os camponeses, quando comparada ao meio urbano:

¹ Licenciada em Educação do Campo pela Universidade de Brasília. Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela EPSJV/Fiocruz. Atua na Escola Popular de Agroecologia e Agroflorestal Egídio Brunetto no município de Prado (BA). A orientação deste TCC foi realizada pelo professor doutor André V. Dantas.

Dentre as graves carências, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precária, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet. (Freitas e Molina, 2011, p. 4)

O enfrentamento dessa efetiva negação do direito a uma educação pública para o meio rural dá origem ao movimento que se estabeleceu de luta pela educação *do e para* o campo no final da década de 1990. Segundo Caldart (2009), o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, e constitui uma pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos plenos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

Essa luta ganhou uma dimensão nacional pela força que aglutinou. Devido à mobilização e articulação dos trabalhadores, as reivindicações pressionaram as classes dominantes a abrirem espaço para o diálogo e para a construção de uma nova política de Educação. Nesse percurso de mais de 15 anos, a aparelhagem do

Estado respondeu às reivindicações com a criação de secretarias de educação tanto no plano estadual como no municipal. No momento inicial, houve a realização de fóruns de debates que contaram com a participação intensa dos diversos movimentos sociais do campo. Criou-se uma infinidade de atividades e proposições com a finalidade de respaldar e configurar uma proposta de fato para a Educação do Campo com base na reivindicação de que este é um direito dos camponeses e um dever do Estado.

A Educação do Campo foi capaz de aglutinar forças e impor às classes dominantes o atendimento de algumas das reivindicações da classe trabalhadora. Assim, a emergência da luta por uma Educação do Campo se dá no terreno da luta de classes. A conquista deste direito por parte dos trabalhadores no campo toma corpo em meio a um cenário de negação do campo como um lugar de vida para os trabalhadores devido a ofensiva do capitalismo na consolidação do agronegócio como modelo hegemônico na agricultura.

Este trabalho realiza uma investigação acerca da construção desta política pública no município baiano de Itamaraju. O núcleo do nosso estudo e das fontes pesquisadas centrou-se no Departamento de Educação do Campo, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, e também na análise empírica da política pública educacional numa unidade escolar instalada no interior de um assentamento da Reforma Agrária, a Escola do Campo Oziel Alves Pereira. Apresentaremos as contradições existentes na prática, e os desafios para a Educação do Campo, uma vez que o agronegócio, por intermédio do Estado, procura implementar um programa de Educação Ambiental denominado Despertar, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar). Analisaremos a tensão

permanente na política pública de Educação do Campo, através da incorporação e reconfiguração implementadas pelo Estado, em especial a partir da atuação de entidades do agronegócio também presentes no Estado.

No próximo item analisaremos o processo de construção da Educação do Campo no município de Itamaraju. Em seguida, abordaremos a conexão entre o Estado e a atuação dos aparelhos privados de hegemonia do agronegócio, especialmente o Senar. Finalizaremos com a discussão sobre a penetração do programa do Senar em Escola do Campo em assentamento organizado pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

MUNICÍPIO DE ITAMARAJU: EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Itamaraju está situada na região extremo-sul da Bahia, em um território de 2.360,289 km², com 64 mil habitantes. Destes, 21% residem no meio rural, o que caracteriza a cidade como município agrícola, pois tem como sua principal atividade econômica a agricultura.

Historicamente, a cidade se constituiu sob o domínio da concentração fundiária, intimamente ligada à desigualdade social que persiste até os dias atuais, visto que 13,5% de sua população (Bahia, 2010) está abaixo da linha da pobreza. Não por coincidência, foi também nesta região que o MST, no estado da Bahia, foi fundado. A primeira ocupação de terras se deu no ano de 1987, no município de Alcobaça. Neste período, ao mesmo tempo em que o MST massificava o processo de lutas, criava-se na região a União Democrática Ruralista (UDR), uma organização fundada com o objetivo de combater os movimentos sociais do campo.

Foi no território do município de Itamaraju que o MST construiu alianças com segmentos da esquerda, por intermédio de organizações sindicais, de setores da Igreja Católica (CEBs – Comunidades Eclesiais de Base – e CPT – Comissão Pastoral da Terra) e do Partido dos Trabalhadores (PT). Por algum tempo, Itamaraju foi considerada a sede do MST na região nordeste do país. A organização social e política popular do município naquele momento conseguia travar lutas importantes contra a classe dominante local. A consolidação do MST na região se deu articulada ao fortalecimento de outras forças sociais da classe trabalhadora na década de 1980. Havia no período uma agregação de esforços para enfrentar as desigualdades promovidas pela expansão do capitalismo, que associava as burguesias agrárias e urbanas. A bandeira da reforma agrária constituiu no período uma importante ferramenta de organização da população do município.

O município de Itamaraju é caracterizado por ter sua principal fonte de economia vinda da agricultura. No cenário da educação, destaca-se o fato de existirem mais escolas no meio rural do que na sede municipal. São, ao todo, 55 escolas municipais, dentre as quais 26 estão na zona rural. Dessas últimas, 14 funcionam em turmas multisseriadas devido ao pequeno número de alunos por série, e em geral se localizam em fazendas, assentamentos e povoados. Até o ano de 2002, a organização das escolas multisseriadas rurais se dava pela Coordenação das Escolas Isoladas, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). As demais escolas possuíam coordenação própria, e não faziam parte do grupo das escolas rurais.

As discussões pedagógicas sobre a implementação de um departamento de Educação do Campo na SME se deram,

sobretudo, na primeira gestão do PT (1997-2000) à frente da prefeitura do município. O debate se apoiou no documento base da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1997, em Luziânia-GO, resultante do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, empenhado, sobretudo como consequência da forte participação dos movimentos sociais do campo, num esforço de construir uma proposta pautada na luta dos trabalhadores que ali viviam.

Verificamos que, naquele percurso inicial, havia um esforço de instituir uma política capaz de ofertar e ao mesmo tempo questionar o modelo posto até então. A influência e direcionamento inicial dos movimentos sociais foram imprescindíveis para a instauração de um debate político em torno da proposta político-pedagógica que defendiam.

Naquela primeira gestão, ocorreram investimentos maiores em escolas do meio rural, a exemplo da construção de estruturas, melhoria do transporte escolar e processo de formação de professores. Um dos pontos importantes e inovadores foi a possibilidade de construir um processo de formação com professores, tanto dos movimentos sociais quanto das escolas de povoados e fazendas, referente à construção específica de um espaço para o campo na Secretaria Municipal de Educação. Neste sentido, discutiam-se as contradições de classe existentes e a necessidade de a escola se constituir num espaço de formação baseada em um projeto de campo alicerçado na posição de classe dos trabalhadores.

Desde 2005, quando o PT retoma a gestão municipal,² este desenho organizacional começa a se aprofundar por meio da pro-

² A gestão foi presidida por Frei Dilson Santiago (2005-2008), posteriormente reeleito. No entanto, na reeleição, permaneceu até 2009 no cargo, pois foi afastado pelo Tribunal Regional Eleitoral da Bahia. Desde então, o PT não dirige a prefeitura do município.

posição da construção de um espaço específico para cuidar da Educação do Campo. As discussões partiram do MST. Desta maneira, os educadores do próprio Movimento contribuíram neste processo de construção de uma proposta educativa para o município, com base em debates e acúmulos que o Movimento já vinha realizando.

Nossa análise do processo histórico de construção e implementação dessa política no município, destaca a participação direta dos educadores do Movimento, que atuaram na execução das políticas que ajudaram a elaborar naquela conjuntura.

O início do debate sobre a construção da política de Educação do Campo foi realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, em face da precariedade das escolas do campo, da ausência de oferta de escolas públicas em algumas comunidades rurais, bem como pela inexistência de um espaço instituído para assegurar a boa funcionalidade das escolas, sem falar na completa ausência de uma proposta pedagógica específica para a Educação do Campo, tal como concebida pelo MST.

Dentre as dificuldades históricas da educação nas comunidades rurais no município, estão a precarização das estruturas físicas, a escassez de transporte e a alta rotatividade dos professores, em sua maioria contratados, que não permanecem nessas escolas. Por tal razão, para construir uma política de Educação do Campo, propôs-se a instituição de concurso específico para os professores do campo. Tais indagações e proposições foram nutridas pelos debates originários que embasaram a construção da proposta da política pública de Educação do Campo para o país, de cujos fóruns nacionais participavam educadores inseridos na gestão municipal. Porém, essas questões ficaram restritas ao debate e não foram implementadas.

Quando o PT volta à gestão municipal, em 2005, o cenário da luta já é outro. Sua marca central é a conciliação de classe, do que resulta, entre outras coisas, a não participação do MST na gestão, como até então ocorrera. Os conflitos apareceram já na construção da candidatura, que não condizia com a postura política do Movimento. Entravam em cena setores da sociedade que representavam a oligarquia rural, não mais como adversários, mas como ‘parceiros’.

De maneira contraditória, observamos que, diferentemente das gestões anteriores, a Secretaria Municipal de Educação colocou como prioridade a construção do Departamento de Educação do Campo, isto em um momento em que o MST não mais estava na pressão organizativa da política. Para assegurar a funcionalidade do Departamento, um grupo de seis educadores com experiência em escolas do campo organizou uma proposta de amplo debate com gestores de escolas e comunidades que visava construir as diretrizes municipais da Educação do Campo.

Desta maneira, a primeira ação coletiva da SME foi a realização de assembleias por núcleos, próximos das escolas. A atividade ocorreu em seis escolas-polos e povoados, e aglutinou também as escolas multisseriadas. Tais atividades reuniram mais de 150 professores e aproximadamente 300 integrantes das comunidades, dentre os quais alguns professores de escolas dos assentamentos do MST. Deste processo, elegeu-se um grupo de educadores e representantes comunitários para realizar a síntese do debate que culminaria na elaboração das diretrizes operacionais da Educação do Campo do município.

No entanto, essa prática não foi adiante em função da correlação de forças no interior da própria Secretaria de Educação,

dividida entre os interesses dos trabalhadores e os do patronato rural. A Escola do Campo Oziel Alves Pereira explicitou divergências na elaboração e na condução da política pelo Departamento. Este processo resultou na substituição da coordenação pedagógica do Departamento.

Daquele momento em diante, rompe-se a tentativa de construção das diretrizes com a participação das escolas, e efetiva-se a organização do departamento e suas funções dentro da Secretaria de Educação sem levar em conta os debates dos anos anteriores.

Outro componente para essa desarticulação das organizações populares na construção da política foi o descenso organizativo no terreno da luta de classes. Assim, os movimentos sociais, que até o momento participavam das assembleias e contribuíaam através dos seus educadores para o desenho da política, estavam fora do processo. Ocorreu uma desmobilização da classe trabalhadora na implementação da política de Educação do Campo no que se refere à criação de um espaço próprio na Secretaria Municipal. Os interesses do patronato rural, ao desarticular a classe trabalhadora que aglutinava forças até então, passaram a conduzir o debate e a política sobre a educação do campo.

Sob tal contexto de recuo da luta dos trabalhadores, no ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Departamento de ‘Educação do Campo’ do município de Itamaraju, sob a gestão do prefeito Pedro da Campineira (PSD – 2012 - 2016). O que nos permite intuir a estratégia do Estado na criação deste espaço na SME no intuito de conter o processo mobilizador pela construção da política pública protagonizada pelos trabalhadores.

Este momento de implementação reativou outras contradições entre movimento social e prefeitura municipal, devido à

precarização de serviços ofertados, tais como transporte, e fechamento de duas escolas. Como resposta, o MST organizou duas grandes ocupações da prefeitura nos anos de 2012 e 2013. As ocupações da prefeitura revelam a retomada da luta pela Educação do Campo por parte dos trabalhadores, mas doravante fora do âmbito estatal. A reconfiguração que o Estado deu à política, ao modificar seu conteúdo, não respondia às reais demandas da Educação do Campo.

Destes movimentos de luta entre as classes na configuração de um espaço de educação *do* ou *no* campo, resultou o afastamento dos trabalhadores do espaço de construção da política social. Até hoje, o departamento em questão não construiu as diretrizes operacionais de funcionamento da ‘educação do campo’ municipal, e tem se configurado num cenário de inserção do patronato rural na condução de práticas pedagógicas nas escolas do campo desde o ano de 2013.

Veremos, na sequência, como a configuração pedagógica que passou a reger a ‘educação do campo’ do município, através de projetos organizados via patronato rural, está intimamente vinculada ao bloco no poder, representado pelo latifúndio.

A ATUAÇÃO DO SENAR

O Senar foi criado no ano de 1992 como uma entidade privada gestada por proprietários rurais integrantes da Confederação Nacional da Agricultura – aprovado nos moldes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Com o objetivo de realizar formação profissional de trabalhadores que vivem no campo, este serviço desenvolve cursos para dar resposta às necessidades de

formação do trabalhador exigidas pelo modelo de desenvolvimento na agricultura, o agronegócio.

A abrangência das formações ocorre de acordo com as cadeias produtivas desenvolvidas em cada região. No estado da Bahia, segundo Borges (2014), as ações do Senar ocorrem, sobretudo, nas áreas da pecuária e do empreendedorismo rural, com vistas a estimular o desenvolvimento do agronegócio, bem como a desenvolver nos trabalhadores aptidões ao empreendedorismo. Estas ações chegam às comunidades rurais através de minicursos com caráter de capacitação, organizados por profissionais integrantes do próprio Senar ou por sindicatos afiliados à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia (Faeb).

Em síntese, a missão do Senar é qualificar a força de trabalho no campo, de forma a atender às demandas do agronegócio. Nos municípios, o Senar organiza-se desde os sindicatos rurais, espaço de organização dos latifundiários locais. De acordo com este grupo se define a promoção de cursos nas comunidades, envolvendo recursos específicos. As ações do Senar não somente se destinam ao público adulto inserido ou apto ao mercado de trabalho, mas interferem também no nível da educação escolar, por meio de projetos de Educação Ambiental direcionados especificamente às Escolas do Campo. Eis, claramente, o papel da disputa pelas consciências, em todos os âmbitos.

A iniciativa de realização de formação de força de trabalho para o campo que responda às demandas do agronegócio é uma das principais missões do Senar, que cumpre, assim, o papel de garantir a hegemonia de modelo de campo aos trabalhadores rurais.

A temática do meio ambiente, da preservação da natureza, emerge no Brasil desde a década de 1960 com o Movimento

Ambientalista. Torna-se um conteúdo escolar, principalmente desde 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais, segundo Borges (2014), recomenda-se trabalhar a Educação Ambiental nas instituições de ensino de forma transversal, isto é, permeando as disciplinas que compõem o currículo escolar.

É com base na Educação Ambiental que o Senar constrói seu discurso sobre meio ambiente, e atua com escolas públicas, em especial com as escolas do campo, para as quais desenvolve formação continuada de professores, preparando-os como disseminadores da sua concepção de Campo e de Meio Ambiente.

Ao inserir-se na educação pública através de projetos educacionais o Senar cumpre o papel de disseminar a ideologia do agronegócio nestes espaços, e pretende produzir um consenso sobre o mesmo. Desta maneira, opera como um aparelho privado de hegemonia entrincheirado na ossatura do Estado: “O Estado tem e pede o consenso, mas também *educa* este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados” (Gramsci, 2007, p. 119. Grifo do original).

Verificamos que a atuação do Senar na rede de ensino inicia-se no ano de 1995 no Estado do Paraná, por meio da elaboração de um programa de educação ambiental destinado a escolas públicas e privadas denominado Agrinho. Esse programa precursor deu origem a outros programas desenvolvidos pelo país. Segundo Borges (2014), ele ofereceu base metodológica e conceitual para elaboração do programa Despertar, no estado da Bahia.

Em seus materiais didáticos, o Senar sugere o seu compromisso com as populações do meio rural e para com o meio ambiente:

A equipe do programa *Despertar* entende que, por meio da Educação Ambiental, é possível proporcionar o desenvolvimento da compreensão sobre a problemática ambiental local e global. Ao se conscientizarem da responsabilidade individual em relação ao meio ambiente, as pessoas poderão construir novos valores e atitudes que lhes permitirão atuar na preservação e conservação dos ecossistemas e dos recursos naturais. (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração Regional do Estado da Bahia – Senar-AR BA, 2014c, p. 4)

Como se vê, o discurso em defesa da natureza e de uma sociedade sustentável insere-se como a principal chamada do programa. No entanto, dados nos apontam a incidência desenfreada do modelo de agricultura do agronegócio na destruição do meio ambiente causando riscos à população. Por meio, por exemplo, do uso excessivo de agrotóxico.

São numerosos os casos de contaminação ambiental resultantes da irresponsabilidade de empresas fabricantes e formuladoras de agrotóxicos, bem como do agronegócio que é grande usuário de venenos. Não raramente populações inteiras são expostas aos riscos da contaminação. Na maioria das vezes as pessoas que adoecem por conta da exposição aos venenos não conseguem comprovar a causa das doenças desenvolvidas e os responsáveis pela contaminação escapam de arcar com os custos de tratamentos de saúde ou de medidas para mitigar os efeitos da contaminação ambiental. (Augusto et al, 2012 apud Carneiro; Delgado; Augusto; Almeida, 2014, p. 22-23)

O Brasil ocupa o primeiro lugar em consumo de agrotóxicos no mundo, como nos explica Carneiro (2015), em estudos referentes aos impactos dos agrotóxicos na saúde organizado pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). Tal estudo enfatiza que nos últimos dez anos o mercado mundial de agrotóxicos cresceu 93%, enquanto sua participação no mercado brasileiro cresceu 190%. No ano de 2008, o Brasil assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos. Estima-se que a cada brasileiro correspondem 5,2 litros de veneno ao ano. A maioria dos agrotóxicos consumidos no Brasil é considerada prejudicial para o meio ambiente e para a saúde.

Verifica-se que as contradições do modelo de agricultura dominante no Brasil já explicitam seus malefícios, tanto sobre a natureza quanto na saúde humana. As ações do agronegócio no campo da Educação Ambiental vêm de encontro à necessidade de construir sua imagem em defesa do meio ambiente, para maquiagem sua real atuação. Agem junto à infância com uma conscientização parcial, voltada para fazê-las aderir ao modelo do agronegócio.

Vejamos a abrangência do sistema tanto nas formações quanto em fóruns de Educação Ambiental:

Entre 2009 e 2011, segundo o Sistema Gerencial de Eventos do SENAR (SISGE/SENAR), foram realizados 138 seminários do Programa Ação Rural 21, que atendeu a 1.613 produtores, e 78 seminários de Educação Ambiental, do qual participaram 3.397 professores, dirigentes escolares e pais de alunos. Além desses programas da área ambiental, o Sistema FAEB/SENAR participa de comissões, comitês, conselhos, fóruns etc., voltados à preservação, conservação e educação ambiental, entre os quais: Comissão Interinsti-

tucional de Educação Ambiental (CIEA), Comissão da Produção Orgânica (Cporfg), Comitê Estadual da Reserva da Biosfera da Caatinga, Comitê Estadual da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, Conselho Estadual de Recursos Hídricos (CONERH), Conselho Estadual de Meio Ambiente (CEPRAM), Fórum Baiano de Mudanças Climáticas e Grupo Gestor do Programa da Agricultura de Baixo Carbono. (Borges, 2014, p. 85-86)

Essas ações, como vimos, chegam à rede pública de ensino através de organização de programas de formação continuada para professores. É com base nessas formações que o Programa de Educação Ambiental é desenhado para ser aplicado no chão da escola. Verificaremos a seguir a estruturação do Programa de Educação Ambiental Despertar desenvolvido pelo Senar no estado da Bahia.

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DESPERTAR E SEU DESENHO PEDAGÓGICO

O Programa Despertar, como já mencionamos, é um programa de Educação Ambiental voltado para a educação do campo, baseado no estabelecimento de parcerias com prefeituras municipais e sindicatos rurais dos municípios. Após acordo de cooperação entre ambos, o programa desenvolve-se sob coordenação do Senar, com a contribuição de profissionais dos municípios destacados para o trabalho.

Percebemos que ao desencadear uma série de atividades destinadas à escola pública e do campo essa entidade disputa a concepção de educação com as organizações sociais que construíram a reivindicação pela política social de Educação do Campo.

Ao analisar a historicidade deste programa, verificamos que a primeira experiência no estado da Bahia, segundo Borges (2014), inicia-se com cinco municípios baianos. Gradativamente esse número aumentou e já no segundo ano contou com 14 cidades, posteriormente, com 19, e, no ano de 2015, o programa estava inserido em mais de 80 municípios do Estado.

Para a condução do programa no município de Itamaraju, o Senar organizou uma equipe situada em Salvador que realizou a coordenação pedagógica. Esses profissionais assessoraram os núcleos regionais do Programa Despertar. A metodologia do programa baseia-se na pedagogia da escola ativa, por meio da elaboração de projetos. Segundo manual do professor,

Como os pilares educacionais exigem o foco na aprendizagem e não no ensino, o trabalho com projetos favorece a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, promove a autonomia, a tomada de decisões e instrumentaliza o indivíduo para o exercício da cidadania. Assim a construção dessas competências alavanca-se no aprender a aprender, no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a ser e no aprender a conviver. (Senar-AR BA, 2014c, p. 5)

Ao analisar a proposta, constatamos uma primeira contradição com a Educação do Campo defendida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), composto por movimentos sociais, universidades e outras entidades, contrária à implementação da Escola Ativa em escolas multisseriadas do campo:

Fundamentação Teórica: Liberalismo, Escola Nova (John Dewey), Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da UNESCO com as teses pós-modernas, dos quatro pilares da

Educação, entre os quais o “aprender a aprender”. Estas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 20 e têm merecido severas críticas (...). Atualmente, também baseadas nas “teorias do aprender a aprender” e no neoconstrutivismo (Piaget). Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos. (D’Agostini e Taffarel, 2011, p. 6-7)

A adoção da pedagogia da escola ativa é contrária à concepção de educação pensada desde as organizações sociais que reivindicam a Educação do Campo. Salienta-se que essa vertente pedagógica propõe o programa Despertar como um eixo transversal na prática pedagógica das escolas, assume um papel importante na formação docente e discente, e chega a atingir as comunidades circunvizinhas. A respeito da estruturação do programa, Borges aponta que:

O programa Despertar emprega vários procedimentos para realizar a Educação Ambiental nas Escolas. Promovendo integração entre professores, alunos, pais e comunidade rural; auxiliando na formação profissional e do produtor rural do futuro; contribuindo para não evasão dos alunos da escola do meio rural; oportunizando o trabalho interdisciplinar com os temas transversais, explorando as situações locais, habilitando

professores para desenvolver ações estratégicas sobre temas transversais, com atividades pedagógicas significativas a partir de projetos interdisciplinares. (Borges, 2014, p. 55)

Como se verifica, este programa tem a pretensão de atingir várias esferas da vida social, e ultrapassar inclusive a escola propriamente dita. A estratégia do programa pretende atingir todos os sujeitos do município.

Inicialmente o programa realiza um acordo de cooperação com o município para realizar o trabalho nas escolas e estabelecer as funções de cada instituição no processo. Geralmente o acordo é realizado com coparticipação do sindicato rural do município integrado pelo patronato rural.

Neste documento consta o caráter do programa:

O programa Despertar, de caráter eminentemente educativo, tem relevante alcance social, tendo como berço de suas atividades o espaço físico das Escolas Rurais do Ensino Fundamental da rede pública municipal, em que seus atores são crianças, adolescentes, professores e, indiretamente os pais, estendendo-se a comunidade. (Itamaraju, 2015, p.3)

Ao estudar o termo de cooperação entre Senar, Prefeitura Municipal de Itamaraju e Sindicato Rural de 2015, visualizamos as funções do Senar na condução pedagógica, o qual conserva total autonomia na realização do processo. Vejamos as atribuições de cada Instituição:

Cláusula Segunda: Das Atribuições:

Do SENAR-AR BA

1-Orientar, acompanhar e avaliar o programa em todas as suas etapas.

2-Fornecer o material didático composto de cartilhas, revistas, manuais do professor e material de divulgação do programa.

2.1-Enviar ao município o material didático a ser utilizado nas escolas selecionadas para o programa.

3-Treinar os consultores de núcleo e instrutores que realizarão ações do programa Despertar nos Municípios.

4-Cabe ao SENAR-AR/BA a formação inicial dos professores das Escolas Públicas Rurais, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, indicados pela prefeitura, para trabalhar os temas do Despertar, de forma transversal, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs.

5-Promover Seminários de Formação Contínua aos Professores.

6- Emitir Certificados para os professores que participarem da formação do programa.

7-Promover encontros de formação para Coordenadores Municipais.

8-Enviar representantes/funcionários para participar da formação do núcleo.

9- Promover reuniões bimestrais ou trimestrais de acompanhamento do programa, na sede do SENAR ou nos municípios dos Núcleos.

10-Implantar questionário para análise do desempenho do município durante o ano. (Itamaraju, 2015, p.2)

Em seguida, o termo de cooperação apresenta as atribuições da Prefeitura Municipal, que deve assegurar toda a estrutura física e disposição do quadro de docentes e alunos das áreas do campo para participarem do programa, não havendo uma

autonomia pedagógica e sim de oferta de condições estruturais. Vejamos:

Da prefeitura:

1- Colocar à disposição do Projeto Despertar as Escolas Públicas rurais, com todos os equipamentos necessários ao seu funcionamento, os professores, os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e encaminhar ao SENAR AR/BA o cadastro das Escolas Participantes.

2-Contratar/disponibilizar um coordenador municipal exclusivo para acompanhar o programa no Município, realizando visitas às escolas e participando das formações.

3-Viabilizar a utilização do material didático do Despertar (Manual do professor, cartilhas e revistas) durante o ano letivo, trabalhando os temas de forma transversal, de acordo com os PCNs.

4-Realizar a formação municipal de 8h para professores do programa Despertar, a cada início de ano letivo.

5-Garantir a participação dos professores nos encontros de formação do programa, oferecendo a estrutura do local para o evento, deslocamento e alimentação dos professores.

6-Garantir a presença dos coordenadores municipais e dos secretários, promovendo seu deslocamento, hospedagem, alimentação nas reuniões no núcleo e encontros de formação, intercâmbio de experiências pedagógicas, avaliação e qualquer outro evento do programa, em Salvador ou em outro município.

7-Promover concurso interno com premiação para alunos e professores nas modalidades su-

geridas pelo programa, viabilizando com parceiros locais a premiação do concurso.

- 8-Incentivar a parceria das Secretarias de Agricultura, Meio Ambiente, Saúde e Desenvolvimento Social nas ações do programa Despertar.
- 9-Promover parcerias para o plantio de mudas, construção de hortas e viveiros de mudas nas Escolas que participam do Programa.

Do Sindicato Rural:

- 1-Participar dos eventos do Programa Despertar nos municípios que compreendem sua base Sindical.
- 2-Acompanhar as ações do Programa nas comunidades rurais.
- 3-Realizar parcerias com as secretarias municipais para fortalecer a Educação Ambiental no Município.
- 4-Promover parcerias para o plantio de mudas, construção de hortas e viveiros de mudas nas escolas que participam do programa.
- 5-Promover seminários para as comunidades rurais, nas quais os produtores e trabalhadores estão inseridos nos Programas do Senar/BA. (Itamaraju, 2015, p. 3)

Ao analisar as atribuições das três instituições, verificamos como se desenham os compromissos da prefeitura municipal para com o Senar, e observamos que cabe a esta o papel de disponibilizar as escolas do campo, seus docentes e alunos ao programa e arcar com toda a infraestrutura necessária para a efetivação do programa. Cabe ao município destacar também um dos seus profissionais da Educação para garantir a operacionalidade do programa.

Visualizamos que não há incidência do município na elaboração do conteúdo da grande temática Educação Ambiental. Ou seja, o município tem o papel de organizador de todo o processo, e também o de mobilizar outras secretarias como cooperadoras do programa, além de criar mecanismos de incentivo ao projeto, como por exemplo os concursos de desenho, redação e melhor projeto, que estimulam um maior envolvimento tanto dos alunos como dos professores. Em outros termos, ao município cabe financiar e administrar o processo na base, sem controle sobre seu conteúdo e sua forma pedagógica.

No que se refere ao sindicato rural, observou-se que a sua participação se dá na articulação com as comunidades rurais, com a missão de participar de todas as ações do programa, além da efetivação de parcerias com as secretarias municipais e da atuação conjunta com as comunidades rurais. Os dados contidos no acordo de cooperação não esgotam as contradições do programa, mas deixam explícito o controle (a ‘governança’) do Senar no que tange à definição e à promoção político-pedagógica das ações.

Cabe ao Senar (órgão patronal) definir e promover todo o processo de educação dos educadores através de formação pedagógica continuada, além de orientar as escolas na elaboração dos projetos, para que estes assumam o papel de eixo transversal. Fica ainda a cargo do Senar, formar os coordenadores municipais e os professores destacados para operacionalizar o funcionamento do programa, assim como a certificação dos professores participantes.

A estratégia traçada e seguida pelo Senar é vertical (de cima para baixo) e centrada em estabelecer e controlar as diretivas estatais, ao deslocar e ressignificar as interferências populares no interior do Estado. Um aparelho privado empresarial (Senar)

apresenta-se como o Estado e, partindo dessa condição e por meios aparentemente corriqueiros (um contrato), implementados mediante convencimento de alguns agentes públicos, dissemina-se como política pública. No programa Despertar, a participação existe em níveis diferenciados: participam na formulação apenas os grandes proprietários consorciados no Senar e seus técnicos; na disseminação da adesão, atuam os sindicatos de proprietários rurais e, eventualmente, alguns sindicatos de trabalhadores rurais afinados com as propostas patronais. Em seguida, os secretários de educação – que não são diretamente eleitos, mas constituem a equipe dos prefeitos eleitos – devem endossar o programa, através de 'contrato'. Com escassos recursos, tendem a se fascinar pelo volume de material trazido pelos programas empresariais. Juntamente com o Senar e seus técnicos, os secretários devem disseminar a proposta e o contrato para as escolas rurais e os professores. A participação popular é substituída pela existência de 'contratos', que descem dos cargos superiores de associatividade empresarial e de posto governamental para os inferiores. A democracia – os processos de decisão popular na formulação de políticas – é desconsiderada. Mantém-se a aparência representativa formal, mas ela é eliminada pela adesão a um pacote já pronto.

Desta maneira, cabe-nos analisar como se materializam na prática as ações do Estado no que tange à garantia dos interesses privados. Na sequência, analisaremos a materialização do programa no Departamento de Educação do Campo e em uma Escola do Campo do município de Itamaraju.

O PROGRAMA DESPERTAR NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE ITAMARAJU

O Despertar chegou ao município de Itamaraju no início do ano de 2013 mediante a expansão do programa de educação ambiental na região extremo sul da Bahia. Originou-se de uma articulação solicitada pelo Senar com a prefeitura municipal. O Departamento de Educação do Campo assumiu a responsabilidade pela sua condução e disponibilizou um profissional encarregado para sua operacionalização.

Nesse percurso inicial mobilizaram-se os coordenadores das escolas-polos e de um assentamento do MST para apresentar o programa e propor a adesão. A opção pelas escolas-polos conferia maior abrangência, por conterem um número maior de alunos.

O ponto principal do programa diz respeito à formação de professores. Assim, o primeiro passo para sua execução centra-se na realização da formação de professores no início do ano letivo, com uma apresentação que visa a preparar os docentes para o trabalho nas escolas. A introdução do debate ambiental e da pedagogia dos projetos ocorre mediante assessoria de profissionais do Senar.

Neste encontro são apresentadas aos educadores as diretrizes do programa, bem como os materiais que subsidiarão a atividade docente, contendo tanto a fundamentação teórica da educação ambiental apoiada em textos-bases de acordo com os temas como a indicação metodológica de aplicação do programa junto aos educandos e às comunidades. Vejamos a mensagem textual referente à temática “meio ambiente trabalho e consumo” que consta no *Manual do Professor*, base para a elaboração dos projetos locais:

Somente esse novo consumidor, consciente do ato de sua compra, poderá reverter o atual processo de degradação ambiental. Essa nova postura, que renega o consumo compulsivo e o desperdício e incentiva a destinação correta do lixo e a reciclagem de materiais é apresentada nos textos a seguir. São conteúdos que auxiliarão ao professor a abordar o tema e a compreender que o homem é o principal causador dos problemas ambientais e o único capaz de solucioná-los. (SENAR-AR BA, 2014c, p. 66)

Desde o processo de aceitação do programa pelo Departamento de Educação do Campo, ano a ano cresce a participação das escolas. Em 2015, eram 11 escolas envolvidas no município, 173 professores e mais de 1.300 alunos. As escolas são oriundas de povoados que aglutinam alunos de diversas fazendas, inclusive uma Escola do Campo, ligada à pedagogia e organização do MST.

O principal motivo das escolas aderirem ao programa se deve à necessidade do tema Meio Ambiente nas escolas. Também se deve à estruturação do programa; identificamos inclusive a sugestão de alguns educadores de que o programa deveria se tornar uma disciplina nas escolas, e ainda uma proposta de que a formação deveria se tornar uma pós-graduação para os professores.

Tendo em vista a dimensão e o alcance do programa, ele tem adquirido centralidade na educação do campo. Há crescente adesão dos professores, que cumprem o papel de disseminadores do projeto, tanto nas escolas, como nas comunidades.

Pode-se supor que a adesão do programa se relacione ao acompanhamento pedagógico e ao fornecimento de materiais didáticos. Tem por pretensão casar-se com outros programas,

abrir parcerias, como as secretarias de saúde, assistência social, sindicato rural, ONGs etc.

Entre os parceiros parece ficar claro as atribuições de cada um: o departamento garante a formação e adesão dos professores, acompanha o planejamento e disponibiliza a logística; o SENAR, os palestrantes e o consultor. Fica evidente o papel formador do Senar, tanto na explicitação no termo de cooperação como na efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

O discurso dos representantes dos parceiros é que as escolas são livres para organiza seu próprio projeto desde que não fujam do foco principal do programa, ou seja, há uma autonomia limitada, regida por uma temática geral e monitorada pelo departamento municipal e pelo Senar.

Essa prática explicita a garantia dada pelo Estado aos interesses privados dos quais o Senar é a expressão organizada. Visualizamos assim a tática de articulação pela qual o programa atrela diversos setores, dentre os quais sindicatos e secretarias municipais, para realizar ações que também envolvam as comunidades no processo. Nesta arquitetura garante-se a disseminação discursiva sobre o Meio Ambiente preconizada pelo patronato rural.

Como estratégia para maior envolvimento dos professores e alunos, o departamento promove concursos em três categorias: Desenho e Redação, destinados aos alunos, e melhor projeto de educação ambiental, destinado a professores e escolas. O critério para avaliação diz respeito à criatividade e à melhor mensagem que traduz a Educação Ambiental no Despertar.

Apresentamos a estrutura metodológica pela qual o Senar trabalha e envolve tanto o departamento de 'Educação do Campo' como o corpo docente das escolas. Em seguida, realizaremos

uma abordagem referente à construção discursiva sobre o meio ambiente, para refletir sobre como este se traduz em práticas pedagógicas na Escola do Campo Oziel Alves Pereira.

O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA DESPERTAR

Como já mencionado, uma das ferramentas de trabalho do Senar em relação ao programa de Educação Ambiental Despertar é a oferta de material didático às escolas, que cumpre a função de subsídio teórico e metodológico aos professores no trabalho com os projetos.

Os materiais são produzidos em duas modalidades. A primeira com foco na formação dos professores e a segunda, nos alunos. No que se refere aos alunos, foram elaborados três materiais: um destinado ao primeiro ano, no formato de estórias infantis; o segundo, ao período de pós-alfabetização que envolve do 3º ao 5º ano; e o terceiro destinado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Observam-se, no *Manual do Professor* (Senar - AR BA, 2014c), problematizações referentes aos temas de degradação ambiental, trabalho e consumo. A missão discursiva do Senar seria construir novos valores e novas posturas nos alunos das escolas do meio rural, na perspectiva de mudar hábitos destas populações do campo para um equilíbrio da natureza.

Com base nesta justificativa, apresenta-se uma abordagem da problemática ambiental na atualidade:

A Equipe do Programa Despertar entende que, por meio da Educação ambiental é possível proporcionar o desenvolvimento da compreensão sobre a problemática ambiental, local e global. Ao se conscientizarem da responsabilidade

individual em relação ao meio ambiente as pessoas podem construir novos valores e atitudes que lhes permitirão atuar na preservação e na conservação dos ecossistemas e recursos naturais. (Senar-AR BA, 2014c, p. 4)

O discurso do Senar sugere que a solução para os danos causados ao meio ambiente está na mão dos indivíduos, e subentende que estes são os geradores dos impactos ambientais, a eles caberia, portanto, a mudança de atitudes e uma atuação em prol da conservação ambiental. Como se isso fosse possível sem alteração nas relações de produção capitalista em curso, que aumentam a concentração fundiária, o uso de agrotóxicos, e impõem um consumo desenfreado. Assim, os conteúdos encontrados nos materiais didáticos expressam a ideologia dominante, que impede o conhecimento real dos danos causados pelo modelo do agronegócio.

A construção metodológica do *Manual do Professor* organiza-se baseada em uma conceituação difusa sobre o meio ambiente. A instrumentalização dos professores se dá com textos-bases que sugerem exercícios de problematização sobre o tema, e que devem ser trabalhados com os alunos. Os exercícios estimulam a participação das famílias e comunidades dos educandos, por meio de entrevistas e coleta de informações e impressões.

Vejamos um exemplo da abordagem de introdução do conteúdo Meio Ambiente, Trabalho e Consumo:

Nunca em sua história a sociedade teve acesso tão farto a alimentos e aos bens de consumo. A cada dia os processos de produção agrícola e industriais adquirem melhor eficiência, resultando nas reduções dos preços dos produtos, tornando acessíveis as crescentes parcelas sociais. (Senar-AR BA, 2014b, p. 7)

O texto assinala os benefícios de um desenvolvimento agrícola com maior eficácia na produção, o que possibilitaria a redução dos preços dos alimentos. Trata-se da justificativa ideológica do avanço tecnológico da agricultura, referencial que o Agronegócio explicita como um dos grandes feitos desse modelo.

No entanto, mais adiante o texto passa a apresentar os grandes desafios da população, e enfatiza o consumo exagerado por uma parte da população e a necessidade de expandir o consumo para todos:

O desafio humano, na presente época, consiste em estabelecer um nível de consumo em doses equilibradas. É preciso que os benefícios da capacidade produtiva sejam estendidos ao maior número possível de pessoas. É preciso também reduzir os desperdícios e os hábitos sociais nocivos dos grupos sociais abastados, representados pela atitude de comprar, comprar e comprar. Sem que haja qualquer tipo de necessidade desse ato. (Senar-AR BA, 2014b, p. 7)

Observa-se a contradição do argumento: aumentar o consumo, mas evitar desperdício poluente! Aumentar os lucros, produzir e vender mais, e responsabilizar os consumidores, sobretudo sua ponta mais frágil, pela poluição. Como solução, sugerem que bastaria que as pessoas se conscientizassem para um consumo racional e para o não desperdício. Observamos as indicações do *Manual do Professor*, no que tange às mudanças de hábitos necessárias na temática do consumo:

- Aproveitar o máximo de alimentos que consume.
- Fechar a torneira na hora de escovar os dentes e enquanto se ensaboa enquanto toma banho.

- Preferir produtos com embalagens econômicas ou com refil.
- Entender que o reaproveitamento com cascas de alimentos para receitas é um assunto revolucionário e interessante para ser trabalhado em sala de aula.
- Atuar como multiplicador do conceito de consumo consciente entre seus próprios amigos e familiares. (Senar-AR BA, 2014c, p. 68)

Outra temática abordada pelo manual diz respeito ao conteúdo Trabalho e Meio Ambiente. O texto de introdução chama a atenção para o desafio da busca pelo trabalho no mundo atual, e considera que a saída centrar-se-ia na qualificação do trabalhador, ao apresentar não qualificação como um dos fatores responsáveis pelo desemprego. Vejamos o texto presente na seção “Atividade de Reflexão”:

Um agricultor que frequentemente participa de cursos e investe em tecnologias tem melhores resultados na sua profissão do que o agricultor que não buscou novas informações. Um trabalhador rural que deixou de frequentar cursos profissionalizantes ou de aperfeiçoamento perde espaços para os que buscam novos conhecimentos. (Senar-AR BA, 2014c, p. 22)

Este item defende a necessidade da formação profissional, destacando o papel do Estado para a qualificação do trabalhador em diversos níveis, como o autoemprego, o autonegócio, a qualificação social e técnica, e salienta o Sistema S como principal fornecedor da formação para os trabalhadores.

A construção discursiva sobre o desemprego é similar ao consumo, mencionado anteriormente. O trabalhador é simulta-

neamente apresentado como 'consumidor' de empregos e como mão de obra disponível. Não se explicita em nenhum momento a produção do desemprego causado pelo agronegócio, a exemplo do êxodo rural, das expropriações no campo; e não se mencionam as penosas condições de trabalho (inclusive trabalho similar à escravidão, existente nas grandes fazendas). Com esse procedimento, o manual naturaliza a condição do trabalhador, que deve qualificar-se no Sistema S para o mercado de trabalho e suas 'exigências' de 'empregabilidade'.

O papel do Sistema S na formação de mão de obra é enaltecido. Mas o argumento vai além ao apresentar sua atuação como responsabilidade social do programa Despertar e do próprio Senar, como se fosse uma 'doação', apagando tanto o interesse patronal, quanto o emprego dos recursos públicos para sua promoção.

No capítulo denominado "Direitos do adolescente aprendiz", partem da base do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), leis que asseguram a integridade da criança, para apresentar o Sistema S como a responsabilidade social, com papel pedagógico na formação profissional precoce. Vejamos:

O interessante é que o artigo 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente possibilita um programa social de caráter educativo, sob responsabilidade governamental ou não governamental, sem fins lucrativos, que assegura ao adolescente participar de formação para o exercício de atividade regular remunerada, isto é, um trabalho educativo, considerado atividade laboral, com exigências pedagógicas na venda, para não desfigurar o caráter educativo e também não caracterizar vínculo empregatício. Nesse sentido, o papel do Serviço Nacional de Aprendizado na Indústria

(SENAI), do Comércio (SENAC), do Transporte (SENAT) e Rural (SENAR) são importantes. (Senar-AR BA, 2014b, p. 29)

Trata-se de reduzir o enorme potencial criativo humano dos seres sociais a mera força de trabalho: “Os seres humanos não nascem trabalhadores eles se tornam trabalhadores pela aquisição de habilidade e conhecimento” (Senar-AR BA, 2014b, p. 25). Eis a mensagem que introduz a temática do direito do adolescente aprendiz, preparando-os desde cedo para o ingresso no mundo do trabalho:

A travessia a ser empreendida pelo educando, além de ser a passagem do mundo infantil para o mundo adulto, é também a passagem do mundo exclusivamente da educação para o mundo do trabalho. Dizemos exclusivamente porque, ao ingressar no mundo do trabalho, o estudante, necessariamente, continuará estudando, fazendo cursos e desenvolvendo novas habilidades. (Senar-AR BA, 2014b, p. 25)

Enfatizamos a importância da pedagogia dos projetos, metodologia da escola ativa, na ação do Senar. Com base nela, desde cedo, constrói-se nos educandos a naturalização das desigualdades, a aceitação do papel de trabalhador, a convicção da necessidade de aquisição de habilidades que respondam às demandas do mercado de trabalho e a obediência às capacitações definidas e promovidas pelo Sistema S em nome do mercado. Observamos como a sugestão de atividades pelo manual confirmam nossas reflexões:

Façam uma coleta de dados, visitando diferentes setores de sua cidade para listar:
A) Atividades que atualmente estão sendo solicitadas no mercado de trabalho no campo e na cidade?

B) Visitar o centro de capacitação de profissionais de sua cidade (SENAI, SESC, SEBRAE, SENAC) para coletar informações dos cursos oferecidos. (Senar-AR BA, 2014a, p. 55)

No capítulo referente às cadeias produtivas e meio ambiente, pauta-se a discussão sobre a agricultura familiar e o agronegócio, com ênfase no segundo como central para a economia, pelo seu grande papel nas exportações. Observamos nos fragmentos dos textos:

Agricultura familiar é uma forma de produção, na qual predomina a interação entre gestão e trabalho. Os agricultores e seus familiares é quem dirige o processo produtivo, dando ênfase à diversificação e ao uso do trabalho familiar, eventualmente complementando pelo trabalho assalariado.

Já o agronegócio é um dos pilares do desenvolvimento nacional, responsável por grande parte das exportações, que renderam ao país em 2005 U\$38 bilhões e movimentou 520 bi. (Senar-AR BA, 2014a, p. 63)

Com isso, observamos que a ideologia presente nos materiais didáticos se expressa de forma a velar as contradições existentes no campo provocadas pelo agronegócio, no que se refere à degradação ambiental, ao desemprego e à pobreza. A construção discursiva do Senar reitera seu papel como um agente benévolo, com ‘responsabilidade social’, por atuar na formação do trabalhador e na questão ambiental, além de conscientizar a população rural sobre os malefícios da degradação e consumo compulsivo. Todos são efeitos do capitalismo... Mas isso é silenciado.

As ideias explicitadas no programa sobre a importância do agronegócio para o campo brasileiro acirram descompassos na aceitação de professores e na coordenação pedagógica da Escola do Campo Oziel Alves Pereira. Analisaremos na sequência a implementação do programa na Escola e verificaremos pontos de convergência e divergência na sua prática educadora.

O PROGRAMA DESPERTAR NA ESCOLA DO CAMPO OZIEL ALVES PEREIRA

Como já foi dito, o programa Despertar inseriu-se na Escola do Campo Oziel Alves Pereira no ano de 2013, por intermédio do Departamento de ‘Educação do Campo’. Inicialmente questionou-se, por parte da coordenação pedagógica da escola, a presença do Senar em um ambiente do MST. No entanto segundo os educadores da escola, ao conhecerem melhor a proposta, visualizaram o projeto como uma boa possibilidade de desenvolver a educação ambiental, o que demonstra a eficiência da formação ideológica do Senar, mesmo com professores integrantes do MST. Assim, desde o ano de 2013, a totalidade do corpo docente da escola (34 professores) cadastrou-se no programa e passou a participar deste processo de formação continuada.

Por meio de observações realizadas no interior da escola verificamos sua adesão ao programa. Fundamentados em práticas orientadas pela equipe do Senar, professores e alunos se envolvem em atividades de arborização do assentamento e recuperação de nascentes, porém não há financiamento do programa para essas atividades. Os professores organizam formas de arrecadação de fundos, por meio de rifas, para a garantia do trabalho. Vale salientar que tudo isso é organizado por meio de projetos orientados pela equipe do departamento de ‘Educação do Campo’.

Percebemos que uma das intenções do programa é atingir o maior número de pessoas na escola, desde alunos, professores até as merendeiras e vigilantes. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos também é envolvida no programa, percebemos que há uma adesão positiva dos alunos e da professora, já que os mesmos trazem em seus discursos a importância da conscientização sobre o desperdício de alimentação e sobre copos descartáveis e seus malefícios para o meio ambiente, o que corrobora com a ideologia de que "é a partir das pequenas coisas que se muda o mundo".

Para fortalecer o programa realiza-se a eleição da garota e do garoto despertar, são os estudantes que se destacam mais na efetivação das práticas propostas, se organiza em forma de um concurso processual, que ao longo do ano estimula os estudantes a se envolverem cada vez mais nos projetos desenvolvidos pela escola.

Outra forma de estímulo e disseminação da ideologia do programa, diz respeito à organização de concursos de redação e de desenhos, nos quais os alunos são incentivados a expressar sua compreensão do programa, incentivados por premiações em concursos que acontecem desde o âmbito escolar até o âmbito municipal.

Verificamos pelas observações sobre as práticas dos educadores o quanto eles têm absorvido a ideologia do Senar como promotor de uma consciência ambiental. O exemplo citado sobre não utilizar copos descartáveis e sobre o desperdício de alimentação reforça a noção de preservação intencionada pelo Senar. Antes do início do programa, a escola já realizava trabalhos voltados para o meio ambiente, a exemplo da recuperação de nascentes e da construção de um canteiro sustentável. A escola aglutinou essas práticas dentro do programa e ampliou seu espaço no programa Mais Educação.

O fato de outras atividades se aglutinarem em torno do programa Despertar faz com que ele assuma um papel central na escola, com a adesão à intencionalidade das ações promovidas pelo Senar, a exemplo da recuperação de nascentes, cujos técnicos do sindicato rural (entidade patronal) prestam assessoria e trabalham diretamente com os alunos. Ao promover a formação dos professores, o programa Despertar influencia na condução geral de todos os processos, o que dissemina a construção ideológica patronal sobre todas as temáticas referentes ao meio ambiente.

Tal envolvimento da escola resultou, no ano de 2014, na premiação de melhor portfólio do município, em reconhecimento pelos projetos desenvolvidos. Na escola, evidenciamos que o prêmio cumpre um papel de motivar os educadores que questionam a pertinência do programa.

Verificamos que no imaginário coletivo dos professores da escola o objetivo do Senar é o de desenvolver um trabalho de conscientização sobre o meio ambiente, sobre as nascentes, desmatamento etc. e garantir que este trabalho não fique só na escola, mas vá para a comunidade. Também constatamos que a participação da comunidade ainda é pequena, porém os alunos gostam do projeto porque têm atividades práticas, a exemplo da recuperação das nascentes.

Uma das atividades que visava a envolver a comunidade foi a organização de uma passeata na agrovila, que teve como objetivo chamar a atenção dos assentados em relação ao meio ambiente. Neste dia, contou-se com a participação do coordenador regional do programa e dos coordenadores pedagógicos do Departamento de 'Educação do Campo'. Nessas ações, verificamos a presença do Senar e seu alcance em atividades comunitárias, evidenciando seu papel educativo sobre as comunidades.

A culminância da participação do Senar promove uma construção simbólica com professores, alunos e pais, fato evidenciado tanto na passeata, na recuperação de nascentes, quanto na pintura do muro da escola com o símbolo do programa. Sua impregnação também se concretiza em concursos de redação, desenho e melhor projeto, todas essas categorias premiadas pela Secretaria de Educação e emuladas por toda a comunidade escolar.

No entanto, mesmo com a aceitação do programa e sua boa avaliação por parte dos sujeitos envolvidos, presenciemos opiniões contrárias que levam em conta a realidade ambiental da região. Uma das questões colocadas refere-se ao fato de as temáticas abordadas pelo Senar não serem compatíveis com o que o MST propõe para o debate ambiental. Uma das principais questões postas em evidência diz respeito a não problematização sobre os monocultivos de eucalipto da região, que degradam a natureza e causam uma imensa exclusão social. Neste sentido, observou-se que há conflitos de ideias, visto que o Programa não questiona a prática destruidora do capital em geral, e em particular do agronegócio, mas somente as práticas dos pequenos agricultores.

Essas contestações, embora pequenas, na Escola Oziel Alves, são reflexos das formações de educadores realizadas pelo MST, nas quais os professores têm acesso a um debate da luta de classes no campo, que enfatiza o caráter do agronegócio enquanto um modelo de produção da agricultura capitalista.

Verificamos que há discordância sobre a totalidade das formações promovidas pelo Senar, expressas por educadores integrantes do MST. Os questionamentos se aguçaram no ano de 2015, na primeira formação promovida pelo Departamento, quando educadores da escola questionaram os assessores sobre os

impactos do agronegócio na região, a exemplo das empresas de celulose ali instaladas.

As referidas empresas usam muito veneno para produzir, além da pulverização aérea que contamina as águas e as comunidades do entorno. No entanto, esses impactos não são discutidos no programa, deixando à sombra a ação das empresas na devastação do meio ambiente.

Naquela ocasião, a postura dos assessores do Senar foi ignorar as indagações. Tentaram desconversar e seguir a apresentação da temática abordada, que justamente se referia aos impactos ambientais locais, o que demonstrava a posição do patronato que opta por criar projetos de educação ambiental que não explicitem as contradições reais do modelo do agronegócio.

Outro fator que causou discordância entre educadores do MST presentes na capacitação diz respeito à exigência de que as escolas realizem um projeto único e que necessariamente incluam na assessoria o sindicato rural e as Secretarias de Agricultura e Meio Ambiente.

Os professores demonstraram a intenção de dar continuidade ao que se iniciou na escola, como a horta, a recuperação de nascentes e o embelezamento da praça. Esses processos não surgiram com o Despertar, mas agora exige-se que sejam transformados em um único projeto. Os professores salientam que anteriormente eram assessorados pelos próprios técnicos do MST, e agora estão condicionados à condução do sindicato rural.

A exigência nas práticas do programa converge com a estratégia do Senar de inserir a formação profissional nas comunidades com a parceria de secretarias municipais cuja representação também é patronal (caso deste e de vários outros municípios).

Contrária a essa prática, observamos uma abordagem crítica ao Senar por parte da coordenação pedagógica da escola, que enfatiza sua opinião, ao mesmo tempo a favor de uma verdadeira educação ambiental e contra os projetos postos em práticas pelo Senar em escolas do campo. O projeto, além de estar aliado ao controle patronal do modelo de produção, pretende também extrair muitas informações das pequenas comunidades rurais.

Em 2015, o núcleo de ‘Educação do Campo’, sob orientação do Senar, exige que as escolas elaborem um projeto único e realizem parcerias com as secretarias de meio ambiente e agricultura do município, e ainda com o Sindicato Rural. Todos esses elementos demonstram a ofensiva do agronegócio na construção de sua hegemonia nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho se propôs realizar um estudo sobre a implementação da Educação do Campo no município de Itamaraju, com base em uma leitura da luta de classes. No percurso desta investigação, observamos uma conquista popular de política social educativa e, ao mesmo tempo, uma disputa realizada pelo patronato rural. Nosso embasamento teórico nos ajudou a refletir sobre o papel do Estado como um organizador da classe dominante.

Neste sentido, a criação do Departamento de Educação do Campo, resultante de longa preparação e de lutas populares, cumpriria um papel importante na implementação de uma política de educação de qualidade. No entanto, como verificamos, a classe dominante do município, representada pela oligarquia latifundiária, organizou-se no Departamento recém-criado com o objetivo de disputar a concepção político-pedagógica da Educação do

Campo. A expressão ‘do Campo’ parece ironia, ao designar uma educação patronal para o campo.

Essa disputa, a nosso ver, materializou-se no chão das escolas, através de programa de educação ambiental, instrumento utilizado para construir um consenso sobre a pertinência do agronegócio para a sociedade, em especial para as classes que potencialmente poderiam se levantar contra tal modelo de agricultura, ou seja, os trabalhadores do campo.

Neste contexto, a formação dos professores é um ponto chave para o êxito do programa, pois os leva a disseminar a ideologia do agronegócio. Verificamos em nosso estudo que construção discursiva sobre o meio ambiente e sua devastação é expressa com um conteúdo de classe que culpa a classe trabalhadora pela atual situação de desequilíbrio ambiental, enquanto isenta a ofensiva do agronegócio e os impactos produzidos por seus extensos monocultivos e uso desenfreado de agrotóxicos.

Ao analisarmos a inserção do Programa na Escola do Campo Oziel Alves Pereira, ficou nítido o papel deste programa para com os professores. Constatamos uma tentativa de construção de um consenso sobre sua pertinência, como organizador de outras práticas pedagógicas da escola e nas próprias comunidades rurais.

Como possíveis resistências ao Senar, percebemos nas escolas opiniões de alguns professores que apontaram contradições do programa, sobretudo o silêncio frente aos impactos do agronegócio na região, em especial sobre a celulose. Esses questionamentos, como percebemos, começaram a tomar corpo no ano de 2015, pela exigência do Senar de impor a presença do sindicato rural às escolas e às comunidades.

Neste sentido, ao se pensar na construção histórica da educação do campo deste município, apontamos para a necessidade das organizações sociais populares atentarem para os mecanismos pelos quais a classe dominante atua na construção do consenso e da dominação política dos trabalhadores, disputando a concepção de campo e de educação. Trazemos presente as palavras de Caldart (2009), que nos enfatiza tais desafios:

Se os movimentos sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de política pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada. (Caldart, 2009, p. 57)

Tais desafios traduzem a síntese do papel das organizações de trabalhadores do campo que combatem por uma Educação do Campo que acumule força para a luta dos trabalhadores. A produção do conhecimento pode contribuir para enfrentar a organização da classe dominante e sua disputa pela educação do campo a serviço da reprodução do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA - SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES DA BAHIA - SEI/BA. *Estatísticas dos municípios baianos*, v. 11, Salvador, 2010.

BORGES, Joselita Pereira de Almeida. *Os Significados Pedagógicos da Educação Ambiental no contexto do Programa Despertar Itapetinga*. Vitória da Conquista, UESB, 2014.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun.2009.

CARNEIRO, Fernando; DELGADO, Guilherme; AUGUSTO, Lia G. Silva e ALMEIDA, Vicente Soares. *Os impactos dos agrotóxicos na saúde, trabalho e ambiente no contexto do agronegócio no Brasil*. Texto de Subsídio a IV Conferência Nacional de Saúde dos Trabalhadores e Trabalhadoras. 2014. Disponível em < <http://www.saudecampofloresta.unb.br/wp-content/uploads/2014/03/Os-impactos-dos-agrotóxicos-na-saúde-trabalho-e-ambiente-no-contexto-do-agronegócio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

CARNEIRO, Fernando (Org.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica. Brasília, FONEC, 2011. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/subsidio_debate.doc> Acesso em: 27 mar. 2015.

FREITAS, Helana Célia de Abreu.; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2562/1751>>. Acesso em 15 jun. 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ITAMARAJU. Prefeitura Municipal. *Termo de cooperação entre a Prefeitura Municipal de Itamaraju, o Senar-AR e a FAEB*. Itamaraju, BA, 2015.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO ESTADO DA BAHIA. SENAR-AR BA Meio Ambiente Trabalho e Consumo, 2º ao 5º ano (Programa Despertar). Salvador: Senar, 2014a.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO ESTADO DA BAHIA. SENAR-AR BA. Meio Ambiente Trabalho e Consumo, 6º ao 9º ano (Programa Despertar). Salvador: Senar, 2014b.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO ESTADO DA BAHIA. SENAR-AR BA. Vida e Meio Ambiente - Meio Ambiente Trabalho e Consumo (Manual do professor). Salvador: Senar, 2014c.

A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO VALE NA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO

Lenilde de Alencar Araújo¹

*O maior trem do mundo
Leva minha terra
Para a Alemanha
Leva minha terra
Para o Canadá
Leva minha terra
Para o Japão*

*O maior trem do mundo
Puxado por cinco locomotivas a óleo diesel
Engatadas geminadas desembestadas
Leva meu tempo, minha infância, minha vida
Triturada em 163 vagões de minério e destruição
O maior trem do mundo
Transporta a coisa mínima do mundo
Meu coração itabirano*

*Lá vai o trem maior do mundo
Vai serpenteando, vai sumindo
E um dia, eu sei não voltará
Pois nem terra nem coração existem mais*

(O maior trem do mundo,
Carlos Drummond de Andrade, 1984)

O presente texto resulta de investigação sobre a Corporação Vale, uma das maiores mineradoras do mundo, e tem por

¹ Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela EPSJV/Fiocruz. O TCC foi orientado pela doutora Lizandra Guedes.

objetivo analisar a participação da Fundação Vale na educação no estado do Maranhão. O foco do estudo em seus programas educacionais visou compreender, na atual configuração do Estado capitalista no Brasil, as investidas da classe dominante para disseminar suas ideias e valores, com a Educação como um de seus instrumentos de hegemonia.

Ao mesmo tempo em que expande sua atuação no estado do Maranhão, a Corporação Vale expropria a população brasileira: expulsa-a de suas terras e extrai suas riquezas naturais, explora a força de trabalho de centenas de pessoas, causa diversos impactos para as comunidades por onde passam os trilhos de ferro transportando minérios. A Vale ainda desenvolve, como forma de acomodação e de criação de consenso para apassivar as famílias atingidas, projetos sociais nos diversos municípios afetados por suas ações.

Em contexto neoliberal, distintas instituições da sociedade civil participam da criação e implementação de um novo modelo de educação, e fornecem ao Estado suas competências e recursos (Cardoso; Pereira; Soares, [2000?], p. 2), sem substituir o poder público, mas configurando-o. Executam diversas estratégias neoliberais de empresariamento de projetos sociais, mais especificamente na Educação, voltadas para a construção da hegemonia da classe dominante.

Na atual configuração capitalista, ao optar por projeto societário de expansão do capital sob o manto do desenvolvimentismo, o Estado brasileiro investe para que a Educação se limite à formação de capital humano, e sugere que tais políticas e programas buscam a melhoria da educação. O discurso da democratização da formação para o trabalho objetiva amenizar os

conflitos que possam surgir entre as classes sociais, e sugere ser possível harmonizá-las (Frigotto, 2011).

Essa postura do Estado, somada à fragilidade relativa das forças capazes de disputar um projeto educacional antagônico, resultou numa ‘política de melhoria’ educacional alimentada por parcerias entre os setores público e privado, direcionadas para as necessidades não atendidas pelas demais políticas públicas – o que estimulou a entrada empresarial neste campo. Isto permite formas sutis de atuação das empresas por meio da criação de programas educacionais que demonstram, por um lado, uma estratégia de hegemonia do capital através de ações educativas e, por outro, a estreita relação de tais empresas com o Estado, pela implementação das parcerias público-privado.

Traçaremos um breve histórico desde a criação da Companhia Vale do Rio Doce como empresa estatal até sua passagem para empresa privada em 1997 para, em seguida, apresentarmos a Fundação Vale, organização de direito privado sem fins lucrativos: sua criação, seus objetivos, sua missão pedagógica e seus princípios e valores. Ela é mais uma entidade da sociedade civil de cunho empresarial. Nosso intento é identificar os projetos e as ações desenvolvidos – tendo como foco a Educação – e verificar sua definição, interesses, abrangência, critérios e sua relação com o poder público.

A pesquisa se desenvolveu através de levantamentos bibliográficos e documentais, com análise e interpretação de diversas fontes, como periódicos, material de *internet* e documentos da empresa Vale. Como base teórico-metodológica, o presente trabalho apoiou-se em autores da linhagem marxista, em especial na reflexão gramsciana sobre o Estado integral (ampliado).

DA COMPANHIA VALE DO RIO DOCE À FUNDAÇÃO VALE

A Companhia Vale do Rio Doce, doravante CVRD, foi criada em 1º de junho de 1942, pelo Decreto Lei 4.352, assinado pelo presidente Getúlio Vargas. A principal motivação era fornecer minérios aos EUA e à Inglaterra para a fabricação de armas e, posteriormente, ao Japão, que necessitava do minério para se reconstruir no pós II Guerra Mundial. Ademais, deveria também estimular a produção industrial interna, especialmente automobilística e de infraestrutura (engenharias).

Naquela época, a concepção difundida era a de que se fazia necessário transformar o Brasil num país de primeiro mundo, que deixasse de ser agrário para ser ‘moderno’, ‘desenvolvido’, e associar a ideia do urbano ao industrial. Assim, em seu segundo mandato (1951-1954), Getúlio Vargas criou a Petrobrás (1952) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). O governo brasileiro assumiu um papel central de condução da Vale (Ribeiro Junior, 2011), e controlava integralmente o sistema operacional da mineradora.

No governo de Juscelino Kubitschek, o processo de industrialização, de produção de máquinas, de insumos e ferrovias foi bastante estimulado. A máxima era avançar a industrialização e substituir as importações, ampliando a entrada do capital estrangeiro. Isso gerou posteriormente uma enorme dívida externa. A investida no processo de industrialização continuaria no período da Ditadura Empresarial-Militar. Um dos focos foi a produção minério-exportadora, com a criação de grandes projetos. Em 1967 a Vale representava 69,9% das exportações de minério de ferro do Brasil e, em 1976, foi a principal exportadora brasileira de minérios (Coelho, 2014, p. 14).

Nesta dinâmica de industrialização, ainda sob a ditadura, criou-se, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, o Programa Grande Carajás, que abrange o Maranhão e o Pará, para a exploração de jazidas de minério de ferro existentes no Pará. Para tanto, foram realizados empréstimos junto ao Banco Mundial, o que aumentou a dívida externa. Este foi o principal programa criado nesse ramo, sob o governo do general João Figueiredo (1979 – 1985).

Para se ter a dimensão deste programa, salientamos que o projeto inicial da ferrovia englobava uma extensão de 892 quilômetros de extensão e transportava anualmente 35 milhões de toneladas de minério da Serra dos Carajás para o Porto de Madeira em São Luís. Em 2014, o trem é composto por 330 vagões, mede 3,5 quilômetros de extensão e atravessa 23 municípios no Maranhão e 4 no Pará, e passa por mais de 100 povoados, onde habitam os diversos sujeitos do campo: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, quebradeiras de coco, assentados da reforma agrária (Coelho, 2014; Silva, 2014).

Para a implantação do programa, foi realizado um trabalho ideológico para convencer a população, através de discurso enaltecedor do desenvolvimento, que prometia geração de empregos. Mas esse convencimento não abriu mão do uso de recorrente violência ditatorial, então vigente. Desde finais da década de 1970, instaurou-se imenso complexo siderúrgico, com intensas e brutais desapropriações nos povoados por onde iria passar a ferrovia. A partir de então, as comunidades vêm sofrendo interferências irreparáveis em seu modo de vida: “desde as atividades mais corriqueiras do dia a dia, como ir à roça e à escola, até os momentos mais sagrados e reverenciais do existir, como o

nascimento e a morte, nesses povoados, dão-se sob os ditames da infraestrutura férrea” (Silva, 2014, p. 11).

Na década de 1980, a CVRD destinava 48% de sua produção para o mercado asiático, especialmente o Japão. No final dessa década, a empresa teve um prejuízo de US\$ 150 milhões e uma dívida de US\$ 3 bilhões, ocasionada pelos sucessivos empréstimos efetuados e pela desvalorização do dólar, entre os anos de 1985 e 1987. Esse foi um dos argumentos utilizados anos depois pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2002) para efetivar a privatização da empresa, mesmo que no ano seguinte tenha havido o aumento das exportações e a estabilização do dólar, que elevou os rendimentos para US\$ 210,5 milhões em 1988 e US\$ 743,5 milhões, em 1989 (Coelho, 2014, p. 15).

Em 1997, o governo FHC implantou o Plano Nacional de Desestatização, com o argumento de que as privatizações diminuiriam a dívida pública. Dentre as estatais privatizadas estava a CVRD, cujo controle acionário foi repassado para a iniciativa privada por R\$ 3,338 bilhões. É válido ressaltar que essa medida não resolveu o problema da dívida pública, que aumentou de 32,84% do PIB (1997) para 39,40% (1998) e 48,50% em 1999 (Coelho, 2014).

A classe trabalhadora foi a mais prejudicada, haja vista a demissão em massa realizada entre 1996 e 1997, quando o número de empregados da Vale caiu de 15.483 para 10.865. Outros impactos para os trabalhadores foram a atuação individualista e competitiva adotada pela CVRD, assim como a terceirização, ou precarização do trabalho, pois as empresas contratadas para prestarem serviços à CVRD pagavam valores inferiores aos que eles recebiam anteriormente (Coelho, 2014).

Quem mais se beneficiou com essas privatizações foi o mercado financeiro, pois, entre os anos de 1997 e 2013, a Vale distribuiu aos acionistas um lucro de US\$ 37,286 bilhões. No período de 2001 a 2011, as ações da empresa valorizaram 834% – período em que se intensificou a internacionalização da Vale, sob a administração de Roger Agneli, que ampliou a atuação da Vale no Canadá, Nova Caledônia, Japão, Angola, África do Sul, Argentina, Chile, dentre outros. Sob a justificativa da necessidade de uma marca global, no contexto da globalização, em 2007, o supracitado presidente anunciou a mudança no nome da mineradora, de CVRD para Vale (Coelho, 2014).

Ressaltamos que, ainda hoje, a política econômica do país tem como um dos setores estratégicos a mineração, uma vez que detém as maiores reservas mundiais de nióbio, e é o segundo maior produtor de minério de ferro, o terceiro de bauxita e o sexto de manganês. Este setor se consolidou, sobretudo, nos governos federais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 1 – 2008-2010; PAC 2 – 2011-2014) e tem como referência as grandes corporações internacionalizadas, como a mineradora Vale, que está entre as seis maiores empresas multinacionais do setor mineral brasileiro e das mais lucrativas do país (Faustino e Furtado, 2013).

Um dado importante para compreendermos o significado deste setor para a economia brasileira, especialmente no que se refere à inserção do país no mercado global, é o aumento da extração do minério de ferro total (somadas todas as empresas do setor), de 212 milhões de toneladas anuais para 390 milhões, no período de 2000 a 2011. Destes, 330 milhões de toneladas

foram destinadas à exportação, o que representou, em 2011, 91,6% das exportações dos bens primários de mineração. Destacamos ainda que a Vale é responsável pela exportação de 84% do ferro produzido no Brasil. Dada a importância do setor para a economia brasileira, o Instituto Brasileiro de Mineração (Ibram) informou a previsão de um investimento de US\$ 75 bilhões para a indústria de minério, principalmente de ferro, no período de 2012-2016, quando, até então, o investimento era de US\$ 15 bilhões (Faustino e Furtado, 2013).

A Vale pretende aumentar sua produção de 110 milhões de toneladas ao ano para 230 milhões, através do projeto de expansão Ferro Carajás S11D, que consiste na abertura de uma nova mina, na duplicação da Estrada de Ferro Carajás, na expansão do Terminal Portuário de Ponta da Madeira, dentre outras ações. Decerto, a Vale contará com o apoio do Estado, dadas a definição de investimento no setor e a prática corrente de apoio aos seus projetos, a exemplo do maior empréstimo realizado para uma única empresa até então, no valor de R\$ 3,882 bilhões, que o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) concedeu no ano de 2012 (Faustino e Furtado, 2013).

Nesse contexto, tanto na perspectiva do Estado desenvolvimentista – em que os aparatos do Estado são colocados a serviço do desenvolvimento capitalista dos países periféricos –, como na perspectiva do Estado neoliberal – em que a iniciativa privada tem total liberdade de atuar e definir o mercado e a economia –, produz-se enorme desigualdade social, com os lucros da modernização econômica absorvidos pelos proprietários, enquanto é negada à maioria da população a possibilidade de usufruir dos

frutos de seu trabalho. Isso pode ser constatado ao analisarmos, por exemplo, a realidade socioeconômica dos municípios por onde passa “o maior trem do mundo”, transportando toneladas de minério, que se traduzem numa riqueza extraordinária em matéria prima do país.

O Maranhão é um dos estados mais pobres do país, apesar de sediar o Porto da Madeira que recebe e exporta diariamente o minério produzido no Pará. De acordo com a análise de Coelho (2014) e de Faustino e Furtado (2013), a Vale é campeã em conflitos socioambientais pelo mundo, já que causa desmatamento e perda da biodiversidade; estabelece parcerias com siderúrgicas que empregam mão de obra escrava para produzir carvão vegetal; e gera vários impactos às comunidades do entorno das minas e ferrovias, tais como mortes por atropelamentos nas ferrovias (foram 175 até 2012, conforme Coelho, 2014, p. 26); além disso, promove remoção forçada das famílias de seus territórios, interferência na sociabilidade das comunidades, migração e poluição sonora, do solo, do ar e da água, do que resultam doenças pulmonares, oftalmológicas e dermatológicas, mortalidade dos peixes e de animais silvestres; a estrada de ferro provoca rachaduras nas casas. A empresa obstaculiza a regularização das áreas quilombolas e indígenas, e interfere na política educativa, ferindo a autonomia cultural das comunidades. Dentre outros casos de violação de direitos, ainda emprega serviço de espionagem contra os movimentos sociais, ativistas políticos e funcionários.

O Estado brasileiro por sua vez apoia a mineradora – por meio de um conjunto de ações, tais como o já mencionado projeto S11D de expansão do complexo, a abertura de novas

minas na Floresta Nacional de Carajás (Flonaca),² a duplicação da Estrada de Ferro Carajás e a ampliação do Porto da Madeira – e desconsidera os problemas ambientais e sociais, que se acrescentam às necessidades e à perda de direitos coletivos.

Esse apoio se dá tanto do ponto de vista financeiro, com empréstimos bilionários pelo BNDES, como através do licenciamento ambiental realizado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) de forma fragmentada, como no processo do S11D. Assim, o Estado fornece o suporte político e aprova marco regulatório, com base na ideia de internacionalização da economia brasileira, e legitima a empresa sob a justificativa de promover o desenvolvimento nacional.

Este é o contexto de nosso estudo: os projetos educacionais da Fundação Vale. Iniciaremos por sua abrangência no Maranhão, a fim de compreender o cerne de sua proposta educacional, sob a hipótese de que foi criada com o objetivo de construir o consenso e o consentimento da população em torno das ações destruidoras da empresa.

HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA FUNDAÇÃO VALE

A Fundação Vale foi criada em 1968, com o objetivo inicial de atender à demanda de habitação de um público específico – os empregados da então CVRD, hoje Vale. Em 2007, a Fundação

² “A Floresta Nacional de Carajás (Flonaca) foi criada em 2 de fevereiro de 1998, através do Decreto nº 2.498. Junto com a Floresta Nacional do Tapirapé-Aquiri, Floresta Nacional de Itacaiúnas, Área de Proteção Ambiental do Igarapé Gelado e a Reserva Biológica do Tapirapé, ela integra um mosaico de unidades de conservação na região de Carajás e faz fronteira com a Terra Indígena Xikrin do Cateté. Com uma extensão de mais de 410 mil hectares, a Flonaca é hoje administrada pelo Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio), com relevante participação da Vale, que explora minas no interior da reserva. (...) Um dos objetivos da criação da Flonaca foi a regularização da concessão da área para a Vale.” (Faustino e Furtado, 2013, p. 41).

passou por uma revisão e ampliação, que tinham como base as discussões sobre o papel do Terceiro Setor no desenvolvimento das comunidades, e sugeriam criar um legado positivo alicerçado em práticas sustentáveis que beneficiassem a população local e gerassem valor para o território. Em suas próprias palavras, “transformando recursos naturais em prosperidade e desenvolvimento sustentável” (Fundação Vale, [20__]a).³

Esse discurso não condiz com os impactos negativos causados nas comunidades e com a violação dos direitos humanos. Segundo depoimento prestado no Seminário Internacional Carajás 30 anos,⁴ há um número expressivo de mortes causadas por atropelamento na ferrovia, a empresa não tomou sequer a iniciativa de prestar assistência às famílias e ainda culpabilizou as vítimas ao sugerir que estavam alcoolizadas (Seminário Internacional Carajás 30 anos, 2014, p. 210).

O quadro abaixo demonstra o diagnóstico socioeconômico dos municípios por onde passa a transnacional; pode-se constatar que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da maioria dos municípios atravessados pela EFC é inferior à média do estado (0,639) que, por sua vez, é inferior à média do país (0,727).

³ Grande parte dos documentos disponibilizados no site da Fundação Vale não traz data de publicação. Seguindo recomendação da ABNT, informaremos entre colchetes a provável ou possível data (verificada em pesquisa).

⁴ O depoimento constou do seminário realizado na Universidade Federal do Maranhão, entre 05 e 09 de maio de 2014, precedido de seminários preparatórios locais, que envolveram regiões e territórios, realizados em Imperatriz/MA (16 a 18 de outubro de 2013); Santa Inês/MA (20 a 22 de março de 2014); Marabá/PA (21 a 23 de março de 2014) e Belém/PA (09 a 11 de abril de 2014).

Tabela 1

IDHM dos municípios de ocorrência da Companhia Vale

LUGAR	2010
Brasil	0,727
Maranhão	0,639
Açailândia (MA)	0,672
Alto Alegre do Maranhão (MA)	0,554
Anajatuba (MA)	0,581
Arari (MA)	0,626
Bacabeira (MA)	0,629
Bom Jardim (MA)	0,538
Bom Jesus das Selvas (MA)	0,558
Buriticupu (MA)	0,556
Cidelândia (MA)	0,6
Igarapé do Meio (MA)	0,569
Itapecuru Mirim (MA)	0,599
Itinga do Maranhão (MA)	0,63
Miranda do Norte (MA)	0,61
Monção (MA)	0,546
Pindaré-Mirim (MA)	0,633
Santa Inês (MA)	0,674
Santa Luzia (MA)	0,55
Santa Rita (MA)	0,609
São Luís (MA)	0,768
São Pedro da Água Branca (MA)	0,605
São Pedro dos Crentes (MA)	0,6
Tufilândia (MA)	0,555
Vila Nova dos Martírios (MA)	0,581
Vitória do Mearim (MA)	0,596

Fonte: Atlas Brasil, 2013.

O quadro desmistifica a ideia propagada pela empresa de que, ao mesmo tempo em que realiza seus negócios com sucesso e lucratividade, suas ações pretensamente voltadas para o desenvolvimento sustentável dos territórios assegurariam a melhoria da qualidade de vida da população.

A Fundação Vale argumenta que o ‘desenvolvimento sustentável’ não pode ser realizado de forma isolada e, com isso, justifica alianças intersetoriais estratégicas. Elaborou uma versão própria de Parceria Social Público-Privada (PSPP) e, com ela, investe fortemente na configuração de políticas públicas em diversas esferas. (Fundação Vale, 2013a, p. 11 e 13).

A PSPP é uma estratégia para a construção de uma aliança intersetorial visando à promoção do desenvolvimento sustentável de territórios onde se realizam empreendimentos de grande porte, mediante a união de esforços, recursos e conhecimento da sociedade civil, de governos e de empresas, a partir de um planejamento estratégico integrado e de longo prazo, em torno de uma agenda comum que contemple ações estruturantes. (Fundação Vale, 2013a, p. 28)

Segundo a Fundação Vale, ela mesma propôs tal Parceria Social Público-Privado específica, em 2012, forjada com base em um Grupo de Trabalho (GT) multidisciplinar formado por especialistas nacionais e internacionais, nas áreas de desenvolvimento sustentável, planejamento urbano, investimento social corporativo e relação com o poder público. Trata-se de proposta voltada para a produção de conhecimento sobre o que ela define como ‘novo papel do governo’ sobre empresas e a sociedade (tomada de forma indistinta) diante das transformações do mundo

contemporâneo, expresso no “Texto de Referência sobre Parceria Social Público-Privada” (Fundação Vale, 2013a). Dessa elaboração, participaram o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (Fundação Vale, 2013a, p. 6 e 7). Segundo a Fundação, a iniciativa teve como ponto de partida a necessidade de atualização do embasamento de seus investimentos sociais, pois o modelo de negócio da Vale está diretamente relacionado ao desenvolvimento territorial. Argumentou, ainda, que a empresa “acredita que o desenvolvimento sustentável só se concretiza *quando seus negócios geram valor* e deixam um legado social, econômico e ambiental positivo nos territórios onde opera” (Fundação Vale, 2013b, p. 4, grifos nossos).

Como se observa, a Fundação Vale lança mão de argumentos aparentemente democráticos, mas trata-se de uma proposta – apoiada em agências internacionais e em seus ‘convidados’ especialistas – voltada para inverter o poder da influência popular local. O papel das maiorias democráticas, e da própria sociedade civil de origem popular, como movimentos e associações autônomas, é reduzido frente ao papel ascendente de ‘especialistas em governo’, que passarão a propor e conduzir as políticas públicas, em nome da ‘sociedade civil empresarial’. A Fundação amesquina a democracia e passa a direcionar o funcionamento público em diversas instâncias – locais, municipais, estaduais e até federais.

A Fundação alega a intenção de somar esforços, recursos e conhecimento em função de metas comuns que visem o desenvolvimento do território, “articulando e potencializando os investimentos sociais, fortalecendo o capital humano nas comunidades e

respeitando as identidades culturais locais” (Fundação Vale, 2013b p. 4). A Fundação diz ainda se pautar em seis valores que fundamentariam suas ações: “ética, transparência, comprometimento, corresponsabilidade, respeito à diversidade e *accountability* (capacidade de prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e uso de recursos)” (Fundação Vale, 2013b, p. 4).

Com base na PSPP assim formulada, a Vale enquadra todos os atores locais, gestores públicos, lideranças comunitárias e população numa estratégia de colaboração, com parceiros externos, através de termos de cooperação e convênios estabelecidos com o Governo, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Universidades, para desenvolver seus projetos sociais (Fundação Vale, [2015]).

Ao expressar sua inquietação com a sustentabilidade dos territórios, a Vale afirma seu compromisso com o fortalecimento das políticas públicas, pois o Estado seria frágil em implementá-las. Nesta concepção, a Fundação organiza a interferência do setor privado na prestação dos serviços sociais e na própria gestão do público. Observa-se que ela implementa à sua maneira o Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995), em consonância com as definições e medidas neoliberais definidas pelos organismos internacionais. O escopo de sua atuação é largo e pretende abarcar o conjunto das políticas e formas de vida da região. Vejamos.

Desde 2012, a Fundação Vale elabora projetos sociais alinhados em três pilares: saúde,⁵ educação e geração de trabalho

⁵ A título de exemplo, no eixo da saúde, as ações têm caráter preventivo e estão organizadas nas frentes Promoção da Saúde da Criança, Ações Educativas em Saúde e Prêmio Reconhecer, e priorizam as crianças de faixa etária de 0 a 10 anos. (Fundação Vale, 2013b).

e renda,⁶ e repete sempre a importância do fortalecimento das políticas públicas, além de organizar ações baseadas em três temáticas complementares: desenvolvimento urbano, cultura e esporte. Atua também no setor cultural com o argumento de que objetiva ampliar o acesso das comunidades aos bens culturais, ajudar a promover a inclusão social, qualificar e profissionalizar os jovens no âmbito da cultura e da arte. Sugere, assim, contribuir para a valorização das culturas populares, da memória e do patrimônio cultural brasileiro, e para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (Fundação Vale, [20__]b). No tocante ao esporte, desenvolve ações em três frentes: esporte na escola (formação de professores e realização de eventos esportivos); esporte comunitário (fortalecimento das instituições locais e ações comunitárias de esporte); e Programa Brasil Vale Ouro (embora o argumento seja o do esporte como fator de inclusão social de crianças e adolescentes, o tema remete à competitividade exacerbada das medalhas de ouro) (Fundação Vale, [201_]a). No que tange ao desenvolvimento urbano, a Fundação promove atuação com os gestores municipais no planejamento e gestão das cidades, e justifica sua ação como se fomentasse a participação da sociedade na integração das políticas públicas. Sugere ações de apoio à produção habitacional, ao saneamento básico, à regularização fundiária, melhoria no trânsito e mobilidade urbana e ações relacionadas à garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O foco central da Fundação Vale para esse eixo de atuação envolve ‘estabelecer a governança do próprio governo’, ou seja, tornar ‘eficientes’ as políticas públicas, e propõe para isso, mudar

⁶No eixo da geração de trabalho e renda, o foco é o empreendedorismo local, apoio à agricultura familiar e a projetos organizados por coletivos de mulheres, no intuito suposto de atender às necessidades, desejos e vocações locais. (Fundação Vale, [2014?]).

a administração pública – considerada burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si e para o controle interno – através de uma administração gerencial flexível e eficiente, supostamente voltada para o cidadão, mas inspirada nas empresas. Confirma-se assim sua afinidade com o Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995). Ademais, a Fundação se propõe a apoiar os municípios na captação de recursos, nomeadamente para reduzir os déficits de infraestrutura urbana, mas seguramente para redirecionar os déficits do município, doravante comprometido com as políticas que ela formula – e não formuladas pela e para a população.

Mas a Fundação adocica ainda mais o discurso: “Essa estratégia é construída em conjunto e a partir de uma visão compartilhada com o governo, empresas e organizações da sociedade civil” (Fundação Vale, 2013a, p. 1). Segundo a Fundação Vale, na Parceria Social Público-Privada cada um dos parceiros teria seu papel definido. Caberia ao governo garantir as políticas públicas; à empresa, investir nos projetos; e à sociedade civil, organizada e fortalecida, promover a qualidade de vida e o desenvolvimento humano, numa ação conjunta, intragovernamental e intersetorial, potencializando recursos e esforços para que se cumpram objetivos e metas, estabelecidos supostamente com base nas necessidades da população, levantadas em diagnóstico realizado pela empresa. Como se observa, não há espaço para dissensões ou tensões; tudo já está previamente organizado e definido, e cabe a cada um cumprir as determinações emanadas da Fundação.

Essa organização não se dá de forma isolada, faz parte de um programa específico que vem sendo desenvolvido pelo capitalismo brasileiro desde a última década do século passado: a Terceira Via. A Terceira Via se desenvolve através de forte vinculação com

o chamado terceiro setor, ao divulgar a responsabilidade social das empresas e organizações empresariais; estimular a participação do indivíduo e de grupos; promover a cooperação e o voluntariado, em sentido aparentemente contrário ao das práticas empresariais e, finalmente, contribuir para a desresponsabilização do Estado frente às reivindicações populares.

Constitui-se, assim, o empresariamento dos projetos sociais, por uma verdadeira simbiose entre Estado e sociedade civil, sobretudo de base empresarial – lembremos que não há separação entre estrutura e superestrutura. Nesse caso em estudo, a Vale está na base da pirâmide, e domina o conjunto do processo, pois possui os meios de produção, expropria a força de trabalho, se apropria das riquezas naturais, gera a mais valia, amplia a acumulação do capital. E está no topo da pirâmide, através de seu braço pedagógico, ao definir as políticas públicas e formar ‘capital humano’ – como ela mesma afirma, ao definir sua missão – para manutenção da sua base, como veremos ao examinar seus projetos de educação. O que não está dito nos documentos tem sabor amargo: as políticas públicas são, a cada dia mais, decididas pelas empresas e pelo empresariado; a sociedade civil admitida nos círculos da Vale e dos governos a ela próximos é, em grande parte, constituída por entidades empresariais sem fins lucrativos, como a própria Fundação Vale, ou por entidades selecionadas por ela. Numa democracia, não compete às empresas, nem aos empresários e a suas entidades, a definição das necessidades da população e das políticas para saná-las. Reduzem o desenvolvimento à lucratividade e a democracia à gestão empresarial.

A seguir, apresentaremos um panorama dos projetos educacionais da Fundação Vale, sua implementação na rede pública

estadual e municipal, bem como os fundamentos das propostas. Discutiremos como essa atuação se desenvolve, através da formação de professores, de gestores, das secretarias, ou através de estrutura física, produção de material pedagógico e os mecanismos de persuasão e convencimento empregados.

A AÇÃO DA FUNDAÇÃO VALE NA EDUCAÇÃO

Desde 1999, a Fundação Vale, ao apresentar a educação como o fio condutor para o desenvolvimento local, estabelece parcerias com as secretarias de educação. Estes são temas caros à população, que reivindica há muito tempo uma escolarização pública de boa qualidade. Explicitamente, a Fundação sugere atender tais reclamos, através de ações para a melhoria da qualidade da educação e do processo de ensino e aprendizagem.

A Fundação Vale desenvolve projetos voltados para a formação de educadores e outros atores das comunidades envolvidos em processos educativos em espaços formais e não formais, com foco na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Ela procura atingir todos os setores populares e formar os formadores, com base na ótica empresarial. Esses projetos (grande parte deles relacionados posteriormente) acontecem mediante parcerias entre a Fundação, o poder público e suas unidades (prefeituras, secretaria de educação, diretores, professores) e a comunidade (estudantes e pais).

Como veremos adiante, em todos os casos, a Fundação (entidade empresarial da sociedade civil) assume a definição dos processos educativos e induz à adoção de seus projetos através da oferta direta de recursos, provenientes, em parte, da Fundação. Embora escape ao escopo deste trabalho, lembramos a importância

de novas pesquisas sobre o quanto desses recursos resultam de renúncias fiscais destinadas às entidades filantrópicas ou sem fins lucrativos, o que indicaria o quanto de contribuições públicas apoiariam o direcionamento privado do processo educativo.

As ‘parcerias’ significam a introjeção de tais procedimentos pelas instituições públicas. A Fundação empresarial passa a formar diretamente os gestores públicos e os docentes e inculca desde o interior da instituição pública aquilo que considera ‘valores’ relevantes. Configura-se uma política aparentemente pública, mas imposta desde a empresa (por meio da sua Fundação) para a população. Tal absorção pela Fundação Vale da atividade pública é, ainda, apresentada como a máxima expressão democrática quando, ao contrário, o que está em curso é a captura das reivindicações populares para um encaminhamento político definido pelas entidades empresariais. Outro ponto é a extensão da interferência da Fundação em todos os processos sociais ligados à educação e ao conjunto da sociabilidade, que atinge desde crianças de variadas faixas etárias, até jovens, pais, professores, e integrantes das diversas comunidades. A seguir apresentamos resumidamente alguns desses projetos:

Casa do Aprender – consiste em um espaço educativo, aberto à comunidade, que busca valorizar as práticas educativas, culturais e sociais de cada território, envolvendo educadores, alunos, pais, lideranças sociais, gestores públicos e todos os integrantes da comunidade. O projeto tem por objetivos: a) proporcionar o acesso a cursos, palestras e seminários; b) contribuir para a integração entre a escola e a comunidade; c) oferecer formação continuada aos professores, disponibilizando aos educadores e articuladores

sociais acesso a seus acervos de livros, CDs e DVDs utilizados nas oficinas ministradas de acordo com os temas especialmente selecionados para este público. As ações da Casa do Aprender são: hora de brincar; oficina de arte e artesanato; leitura na praça; oficina de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação); roda de conversa; sarau literário; sarau de poesia; a casa vai à escola; cinema em debate; seminários temáticos; rodas de leitura; oficina de brinquedista; semana da criança; informática básica (Fundação Vale, [201_]b).

Roda de Conversa – atende as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas dos municípios onde a Vale está presente. Consiste em conversas entre os alunos e professores sobre os autores de livros infanto-juvenis (cada turma recebe uma maleta de livros para somar-se ao acervo da biblioteca da escola). Tem por objetivo incentivar os professores a praticar a leitura e a contação de história em sala de aula e contribuir para o fortalecimento dos estudos das questões étnico raciais e para a execução das Leis Federais nº 10.639 (de 9 de janeiro de 2003) e nº 11.645 (de 10 de março de 2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas (Fundação Vale, [2014?]b). O projeto se afirma como uma contribuição ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), que atende à meta do *Plano Nacional de Educação*, de alfabetizar em matemática e português as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas (Fundação Vale, [2014?]b).

Ressaltamos que as próprias brincadeiras e os atos sociais de relacionamento entre crianças, jovens e adultos nessas regiões passam a ser regidas e direcionadas por uma Fundação empre-

sarial, a qual traz para seu âmbito de influência as práticas tradicionais dessas populações. Ademais, a Fundação pode, por este procedimento, tentar apreender precocemente as expressões de inquietações populares emergentes, para convertê-las em ‘parcerias’. Mas vai ainda além, pois a Fundação pretende formar lideranças locais educadas pelos valores da empresa apresentados como se fossem da ‘cidadania’.

Lembramos que se trata de regiões onde vigora extrema violência, sobretudo a partir de ações de grandes proprietários, dentre os quais a própria Vale. A juventude é, portanto, alvo significativo para a Fundação, que procura capturar seus significados esportivos, escolares, familiares, sexuais, de relacionamentos, de vida social, como veremos a seguir.

EJA – Professores especializados em Educação de Jovens e Adultos – é um projeto centrado na formação continuada dos professores de EJA e tem por objetivos: a) fortalecer as iniciativas de EJA; b) estimular a mobilização de líderes comunitários e da própria comunidade, para que os jovens e adultos que abandonaram a escola voltem a estudar e, portanto, ampliem sua participação social e cidadã; c) ampliar o número de vagas da EJA nos municípios e reorganizar o currículo escolar, para atender adequadamente o universo de jovens e adultos (Fundação Vale, [201_]c).

Escola que Vale – tem por objetivo contribuir com a melhoria na qualidade de ensino nas escolas que atendem crianças e jovens de famílias pobres e a principal ação está voltada para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos educadores envolvidos na educação escolar desse público, tendo como foco a aprendizagem dos conteúdos escolares, o conhecimento sobre o mundo em que

vivem e a prática da cidadania, do ponto de vista das normas, valores e atitudes (Cardoso; Pereira; Soares, [2000?], p. 2).

Estação do Conhecimento (EC) – visa a formação integral de crianças e adolescentes, bem como as famílias e a comunidade. Existem nove unidades instaladas em cinco estados – Pará, Maranhão, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo com capacidade de atendimento de 10.000 pessoas. Funciona de acordo com as necessidades das comunidades e a partir das condições locais, ou seja, dos recursos disponíveis, espaços, equipamentos e profissionais especializados (Fundação Vale, [201_]d).

Vale Juventude – tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento social dos jovens, com a educação afetivo-sexual, como um incentivo à participação e vivência da cidadania. Promove a formação básica e continuada de profissionais da saúde, educação e assistência social para serem multiplicadores do conhecimento e formadores da juventude (Fundação Vale, 2013b, p. 14).

Programação Educativa no Trem de Passageiros – Teletrem – desenvolvido em parceria com o Canal Futura, com o objetivo de “propiciar informação útil e qualificada de forma direta, lúdica e atrativa para os usuários” sobre saúde, meio ambiente, cultura, durante as 16 horas de viagem (Fundação Vale, 2013b, p. 15).

Como se observa com base nos projetos, a juventude pobre é alvo central da Fundação. Não há, entretanto, nem projetos, nem processos públicos de melhoria das condições de vida ou de realização efetiva dos reclamos populares, como Reforma Agrária, saneamento, implantação de redes de saúde pública ou mesmo de ampliação da rede pública de educação – o que seguramente diminuiria o

grau das tensões locais. Tampouco há qualquer estímulo à própria organização política, que deveria ser a característica de situações de conflito com possibilidade de solução democrática. Ao contrário, a Fundação pretende educar para a sujeição e passividade, e vai além – como se vê nos exemplos dos programas EJA, Escola que Vale e Vale Juventude, ao pretender formar também *trabalhadores públicos das áreas da Educação, Saúde e da Assistência Social*. O ‘trem da Vale’, que atravessa diversas comunidades rurais, é mitificado como experiência lúdica, e a Fundação silencia sobre as precárias condições de vida das populações de seu entorno, os acidentes que provoca, a poluição que se distribui na passagem dos trens.

No intuito de aprimorar suas ações, em 2012, a Fundação fez uma revisão e reuniu, num único programa integrado de apoio à Educação Básica, denominado Ação Educação, os outros dois programas, Escola que Vale e Vale Alfabetizar. Atua em quatro frentes: formação das equipes das Secretarias Municipais de Educação, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (EJA Pro) e Casa do Aprender (Fundação Vale, 2013b, p. 12).

Observa-se que a Fundação atua num leque extenso e diversificado de ações, de maneira centralizada, cuja propagada concepção de educação exhibe como fio condutor um suposto desenvolvimento local. O que se presencia, de fato, é a ausência de debates sobre os conteúdos do termo desenvolvimento, sobre o formato da educação, saúde e serviço social públicos, e o silenciamento sobre o papel da própria empresa na precarização dos processos de trabalho, no bloqueio às lutas populares por educação, saúde, habitação, saneamento e transporte públicos, sem falar da própria questão

ambiental que invariavelmente sofre a devastação provocada por toda empresa mineradora de grande escala.⁷

O desenvolvimento proposto se limita a reiterar o papel do grande capital nas regiões atingidas, e repete o mito do desenvolvimento, agora apresentado como ‘filantrópico’. Conflitos e tensões sociais não integram o cardápio escolar, o que permite a suposição de que sejam apresentados como expressão de ‘pobreza’, ‘ignorância’ ou ‘deseducação’. A forma como a Fundação pensa a educação não se diferencia da maneira como o conjunto das empresas pensam e fazem a educação. Estas atribuem “à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital” (Leher, 2014, p. 71). Mais ainda, veem nela a possibilidade de inculcar normas, valores e atitudes condizentes com seu projeto – como a própria Fundação faz referência em seus documentos.

Esta busca de conformação da classe trabalhadora através da criação de um consenso sobre a definição privada da política pública, opõe-se às mobilizações de trabalhadores quando, por exemplo, paralisam o trem na ferrovia, e causam transtornos à empresa. Há frequentes acidentes na ferrovia, que atravessa diversos povoados, sem maior preocupação com a segurança dos moradores e dos animais. A Vale é intimada a arcar com os custos de tais acidentes. Com sua presença dentro da escola (e fora dela, como vimos), a Vale desconfigura o papel do educador público, cujo papel seria o de socializar o conhecimento de maneira a expandir as possibilidades democráticas de incorporação das reivindicações populares. Ademais, não privilegia a vida humana

⁷ Fundamental lembrar a tragédia/crime ocorrida em Bento Rodrigues, na região de Mariana, em novembro de 2015, pelo rompimento de uma barragem de rejeitos da empresa Samarco, associada à Vale e à BHP. Enorme devastação humana e ambiental, ainda em situação calamitosa no ano de 2017.

frente aos custos do capital. Trata-se, para ela, de acomodar as crianças desde pequenas à vivência com os trilhos, e educá-las para a sujeição.

É importante insistir sobre a formação de formadores presente em seus projetos. Professores, gestores e técnicos das secretarias municipais de Educação, de Saúde e de Assistência Social são funcionários públicos, e deveriam contar com formação própria e democrática, na qual as divergentes reivindicações sociais sejam alvo de análises, de debates, e admitam contraditório. Em vez disso, a Fundação empresarial procura treiná-los em de acordo com os seus próprios interesses, ao forjar uma concepção ‘empresarial’ da cidadania e do desenvolvimento, e ocultar a existência de interesses contraditórios na vida social.

Analisemos o projeto Escola que Vale, um dos mais importantes no campo educacional, haja vista a extensão de seu objeto: a formação de professores do Ensino Fundamental. Os idealizadores do programa partem da premissa de que os professores precisam aprimorar a prática pedagógica para assegurar a aprendizagem, pelos alunos, dos conteúdos escolares, do convívio democrático e do conhecimento do mundo em que vivem, o que promoveria uma educação de qualidade. Os mesmos são treinados para trabalhar leitura, escrita e comunicação oral com foco na formação da cidadania.

Resta-nos refletir, com base nessa perspectiva, a qual qualidade remete o projeto. A concepção de educação apresentada se refere ao treinamento, articulada à viabilização de uma aprendizagem básica, de uma qualidade necessária para manutenção de mão de obra para o mercado. Tal ideia é explicitada por uma integrante do Centro de Educação e Documentação para a Ação

Comunitária (Cedac), em artigo sobre o projeto, no qual revela o que se espera dos jovens, ao concluírem o ensino básico:

Estejam aptos para o desafio de conseguir um emprego. Essa é a formação que os pais desses jovens almejam e que os setores produtivos da economia exigem como condição essencial para o desenvolvimento do país. (Cardoso; Pereira; Soares, [2000?], p.1, grifos nossos)

É evidente a investida da empresa na educação pública: apropria-se da política educacional, atua na formulação das leis, opera orgânica e diretamente na política educacional, e pretende instaurar uma relação simbiótica entre sociedade política e sociedade civil empresarial. Ao fazê-lo, a Fundação desconsidera não só as lutas presentes na sociedade civil, como propicia enorme desvirtuamento do setor público nesse âmbito.⁸

A empresa, mediante seu braço pedagógico, usa como propaganda o reconhecimento (e mesmo certa gratidão) dos sujeitos envolvidos, conforme depoimentos (também selecionados pela Fundação) de educadores que participaram do projeto Roda de Conversa:

O projeto é muito importante na construção de uma sociedade leitora e consciente de que o futuro depende da educação e formação de nossos alunos. Cleide de Oliveira Lima – professora de Açailândia (MA).

⁸ Conferir a quantidade de publicações patrocinadas pela Fundação Vale sobre como educar gestores educacionais. Apenas como exemplo: Amaral, Daniela P. (Org.). *Gestão escolar pública: desafios contemporâneos*, Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015 e Lima, José F. *Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014, com o apoio da Fundação Vale e da Comunidade Educativa-CEDAC (entidade integrante do Movimento Todos pela Educação, o qual tem como parceiros grandes empresas e bancos).

Destaco a força de vontade, disposição e preocupação da autora Sônia Rosa e da Fundação Vale de passarem de uma forma prazerosa a importância de educar as nossas crianças através da leitura. Eliane Brasil – professora de Açailândia (MA)

As rodas de conversa me motivaram ainda mais nas minhas leituras diárias com meus alunos. A escritora Sônia Rosa foi inspiradora em sua forma de ler os livros. Aldeene Santos – Bom Jesus das Selvas (MA). (Fundação Vale, [2014?]b)

A propaganda destaca a ação da empresa, e deixa de lado o trabalho do conjunto de atores envolvidos nessa política pública-privada. O fundamental para a Fundação Vale é a promoção do consenso, ao procurar convencer que a Vale é, sobretudo, uma ‘prestadora de serviços sociais’ e não uma empresa mineradora cuja atuação provoca danos ambientais, sociais e humanos.

ABRANGÊNCIA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA VALE NO MARANHÃO

À medida que a Vale expande seus negócios e aumenta o nível de exploração e expropriação das riquezas minerais, aprofunda na mesma proporção a violação dos direitos das comunidades atingidas pelo corredor minero-exportador. A empresa reformula estratégias de convencimento da população de que suas ações são benéficas, visando ao silenciamento dos conflitos gerados.

Para realizar esse mapeamento das ações no Maranhão realizamos um recorte temporal de dois anos (2012 e 2013), considerando a criação do Departamento de Relações com Comunidades pela empresa Vale, ocorrida em 2012. Tal depart-

tamento tinha o objetivo de melhorar a aproximação da Vale, permitindo “maior dedicação” a tais comunidades, a partir da coordenação corporativa que trata dos temas sociais provenientes dos impactos causados pela empresa. Em diálogo com esse Departamento, a Fundação Vale planeja sua estratégia de atuação, dinamizando o tratamento às questões sociais e à relação com as comunidades. (Fundação Vale, 2013b, p. 3)

Mapeamos as ações de educação promovidas nesse período pela Fundação Vale no estado do Maranhão. Embora seja provável que a estratégia se reproduza em outros territórios, no Maranhão a Fundação Vale estabeleceu um diagnóstico próprio sobre a realidade socioeconômica de cada município por onde passa a empresa. Além dos Relatórios de Atividades da Fundação dos anos de 2012 e 2013, trabalhamos com o diagnóstico de cada município e com um diagnóstico completo da Estrada de Ferro Carajás, denominado *Um olhar sobre a Estrada de Ferro Carajás*, todos disponíveis no *site* da Fundação.

A compreensão da Vale, expressa na fala da coordenadora do território da Estrada de Ferro Carajás (EFC), Christiana Saldanha (Fundação Vale, 2006, p. 6), é de que não basta ter o diagnóstico dos municípios de forma separada, mas é preciso ter a dimensão social, econômica, urbana ambiental e cultural de todo o território por onde passa a Vale, de forma integrada, uma vez que essas dimensões não são isoladas, mas relacionadas entre elas, assim como os próprios municípios, que também não se desenvolvem de forma isolada.

O diagnóstico da ferrovia resultou num livrinho ricamente ilustrado de 50 páginas, das quais várias são dedicadas à própria

ferrovia. Nele, consta a informação de que foi elaborado não somente com base em estudo realizado sobre a região (pesquisa cuja totalidade constaria de 1000 páginas, segundo o documento, embora o texto disponibilizado tenha apenas 50 páginas) mas, além disso, apoiado por um outro instrumento, a *Vôz do território*, segundo o qual a Fundação (ou a empresa Diagonal Urbana, contratada para a pesquisa) foi até as comunidades, realizou trabalho de campo e teria ouvido dos sujeitos sua percepção acerca da realidade em que vivem. Esse, para a coordenadora, foi “o principal tempero” para conhecer a realidade do território (Fundação Vale, 2006, p. 7). Não obstante, o documento disponibilizado limita-se a apontar alguns dados agregados segundo os interesses da Fundação, e não menciona as reivindicações locais, embora localize algumas associações locais, não discriminadas.

Segundo a Fundação, o principal objetivo do diagnóstico foi conhecer as fragilidades, identificar as demandas socioeconômicas existentes, descobrir o que precisaria ser melhorado e trabalhar para “transformar fragilidades em possibilidades” (Fundação Vale, 2006, p. 7), ressaltando que isso só seria possível se todos os “atores” – seja o poder público, as pessoas, ou organizações – se empenhassem e participassem das ações de transformação dessa realidade. Apesar do relato sumário disponibilizado no site, é evidente a precariedade das condições de vida da maioria da população dos municípios vizinhos à estrada de ferro, em especial os problemas com saneamento, saúde, habitação, educação, renda e emprego (não há menção às condições de trabalho). Apesar do nome da região e da própria estrada de ferro – Carajás –, a dramática questão indígena brasileira parece distante das preocupações da Fundação. Em dois folhetos, o tema é mencionado de maneira

ligeira. No livreto dedicado à São Luís destacam ser esta uma cidade francesa, mas erigida em território onde viviam os tupinambás. No livreto sobre Alto Alegre do Pindaré, consta apenas a seguinte menção: “A ocupação do município começou na década de 1960, com a chegada de migrantes a terras indígenas não-demarcadas.” (Fundação Vale, [20__]c, p. 2). Não há detalhamentos ulteriores e nenhuma investigação a respeito da questão indígena na região maranhense abrangida pelos livreto. O ‘desenvolvimento’ proposto pela Fundação não se preocupa e não contempla o drama e as especificidades indígenas.

A proposta de ‘conhecer’ o território e transformar fragilidades em potencialidades nos remete à análise do capitalismo dependente, desenvolvida por autores como Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, que mostram como a expansão do capitalismo no Brasil ocorreu numa tensa e dialética relação entre o arcaico, o atrasado, o tradicional e o moderno, o desenvolvido. A sugerida transformação da realidade deixa cuidadosamente de fora o papel da própria empresa na produção e reprodução das condições pré-existentes, assim como a lucratividade que auferida sua manutenção. A própria pobreza local é condição para que esse tipo de desenvolvimento predatório possa se expandir, ao fornecer mão de obra abundante e barata.

Identificamos, nos Relatórios de Atividades de 2012 e 2013 (Fundação Vale_2013b e [2014?]a, respectivamente), que o foco das ações de educação da Fundação Vale nestes dois anos foi a formação de professores e gestores para o trabalho com a EJA, a formação dos professores do Ensino Fundamental em língua portuguesa e matemática e a formação de profissionais que trabalham nas Secretarias Municipais. O que não está dito é que

se trata de reduzir os processos educativos com escopo crítico, assegurando-se de seu papel reprodutor da ordem dominante, em nome de uma democracia profundamente alterada em seus fundamentos, na qual o privado ocupa os espaços públicos.

A Fundação realizou o que apresentou como diagnósticos socioeconômicos nos municípios de Bom Jesus das Selvas, São Pedro da Água Branca, Alto Alegre do Pindaré, Santa Rita e São Luís. Cada município teve direito a um pequeno livreto de oito páginas, com exceção da capital, São Luís, cujo livreto consta de 12 páginas (a primeira e a última reproduzem uma fotografia, como nos demais). Todos são ricamente ilustrados, com uma organização gráfica refinada para apresentar dados, em sua grande maioria retirados de pesquisas públicas realizadas pelos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (Censo Escolar/Seduc) e Ministério da Saúde (MS/SUS/DASIS/Sinasc). Selecionamos alguns dos principais indicadores apresentados nos livretos da Fundação Vale:

Indicadores selecionados dos Diagnósticos Socioeconômicos de municípios do Maranhão da Fundação Vale

Itens selecionados	Alto Alegre do Pindaré	Bom Jesus das Selvas	Santa Rita	São Pedro da Água Branca	São Luís (capital)
Travessias oficiais da Estrada de Ferro Carajás/ tamanho aproximado da ferrovia no município	3 travessias oficiais /89,6km de ferrovia no município	Inexistentes /50 km. (2 travessias não oficiais)	2 travessias oficiais /14,8 km	Inexistentes /49,2 km	1 travessia /15km (11 travessias não oficiais)
Fornecimento público de água (CAEMA, 2006)	75% da população urbana	64% da população urbana com ligações ativas	76% domicílios urbanos	19% da população urbana	82% dos domicílios urbanos
Esgoto (coleta, tratamento e destinação final)	Não dispõe	Não dispõe	Não dispõe	Não dispõe	Tratamento: 30% Ligação à rede: 49%
Coleta lixo (Censo de 2000)	51% da população urbana Sem aterro sanitário	95 % população urbana Sem aterro sanitário	2% da população urbana Sem aterro sanitário	25% da população urbana Sem aterro sanitário	73% da população urbana Aterro sanitário misto (resíduos domésticos e outros)
POPULAÇÃO estimada em 2006 (IBGE)	35.695	19.578	25.020	11.198	998.385
Rendimento médio da pop. Ocupada (2000)	R\$ 230,20	R\$ 226,80	R\$ 266,50	R\$ 276,70	R\$ 583,70
PIB per capita (R\$) Maranhão - 1999: 4.335 - 2004: 4.992	1999: 1.776 2004: 2.008	1999: 1.708 2004: 2.291	1999: 1.239 2004: 1.255	1999: 1.385 2004: 1.644	1999: 5.992 2004: 6.067

Taxa desemprego total	11,8%	8,4%	17,1%	19,3%	21,9%
Coefficiente de Mortalidade infantil/2004 referências: Brasil = 5,7	29,6	43,6	15,5	32,6	17,4
BOLSA FAMÍLIA EM 2006	4.504 famílias, abrangendo todas as que estavam em situação social vulnerável. Valor médio do benefício: R\$ 74,28 mensais.	2.595 famílias, abrangendo todas as que estavam em situação social vulnerável. Valor médio do benefício: R\$ 74,15 mensais.	2.260 famílias correspondentes a 53,9% das 4.193 em situação social vulnerável. Valor médio do benefício: R\$ 71,4 mensais.	1.434 famílias, cobrindo 97,2% das 1.475 que estavam em situação social vulnerável. Valor médio do benefício: R\$ 69,68 mensais.	66.492 famílias correspondentes a 97,4% das 68.252 famílias em situação social vulnerável. Valor médio do benefício: R\$ 61,97 mensais.

FONTES: Fundação Vale: *Um olhar sobre São Pedro da Água Branca; Um olhar sobre Bom Jesus das Selvas; Um olhar sobre Alto Alegre do Pindaré; Um olhar sobre Santa Rita; Um olhar sobre São Luís.*

Como se pode observar, trata-se de situação social de grandes dificuldades. Começamos pela escassez de previsão de travessias dignas ao longo da ferrovia. A Fundação menciona, por exemplo, no respectivo folheto, a ferrovia como importante para a renda das famílias de Alto Alegre do Pindaré, com a venda de “pequenas refeições”. A Figura 1 mostra o processo de ‘desenvolvimento’ das famílias nas vizinhanças da ferrovia. Fica evidente o alto risco de acidentes a envolver crianças que concorrem entre elas e com os adultos, quando o trem faz parada, na corrida para vender seus produtos. As crianças não estão ali simplesmente porque querem ou gostam, mas por uma necessidade – a da sobrevivência.



Figura 1: Acervo Maria Gorete de Sousa. 2013.

Há três elementos fundamentais a observar neste quesito: o primeiro é a condição social das famílias; o segundo é a precariedade da proteção aos vizinhos da ferrovia e, finalmente, a educação. A educação escolar não pode substituir a urgência da melhoria da condição social e da garantia de travessias e de cuidado com os seres humanos. O recurso pedagógico utilizado pela Fundação, em ações verde amarelo, desenvolvidas nas comunidades, limita-se a orientar as crianças a manterem uma distância de pelo menos seis metros ao se aproximarem da ferrovia. O jogo educativo é mais impositivo: “Não devemos andar ou brincar sobre os trilhos da ferrovia. Trilho é lugar de trem” (Figura 2). Mas é incoerente com a realidade descrita neste trabalho; os trilhos atravessam as comunidades e interferem diretamente na rotina da população, como podemos ver nas Figuras 3 e 4, que demonstram a contradição e evidenciam uma educação que ignora a realidade.



Figura 2: Foto de Sislene Costa.



Figura 3: Acervo Marcelo Cruz. 2013.



Figura 4: Acervo Marcelo Cruz. 2013.

Segundo os dados apresentados, o conjunto das políticas públicas fundamentais atinge apenas parcela da população, quando isso ocorre. Para os municípios do interior, não há saneamento básico nem descarte adequado do lixo. Essas são condições fundamentais para a redução dos altíssimos coeficientes de mortalidade infantil. Os salários são baixíssimos, enorme parcela da população depende do programa Bolsa Família, o que indica brutal disparidade econômica e social, seja nos próprios municípios, seja no estado do Maranhão, seja em escala nacional. Qualquer intervenção que se suponha voltada para o ‘desenvolvimento’ local deveria debruçar-se de maneira imediata sobre tais problemas dramáticos. O processo histórico de produção de desigualdades, aliás, não é analisado nos folhetos. Nenhuma menção, por exemplo, aos valores que trafegam na ferrovia (referentes a 130 milhões de toneladas exportadas anualmente) ou aos lucros da empresa. Tampouco há alguma referência nos folhetos a políticas de geração de renda para os municípios analisados.

Neste contexto de urgências, interrogamo-nos sobre a centralidade atribuída pela Fundação Vale à educação, como aquela que deveria assegurar o desenvolvimento. Vejamos, pois os dados referentes à educação.

Dados educacionais selecionados de municípios do Maranhão

Itens selecionados	Alto Alegre do Pindaré	Bom Jesus das Selvas	Santa Rita	São Pedro da Água Branca	São Luís (capital)
POPULAÇÃO estimada em 2006 (IBGE)	35.695	19.578	25.020	11.198	998.385

Anos de estudo população de 10 anos ou mais) - 2000:					
a) sem ou menos de 1 ano	a) 34,5%	a) 39,8%	a) 19,6%	a) 25,2%	a) 3,8%
b) 1 a 3 anos	b) 35,1%	b)27,9%	b)30,6%	b) 30,2%	b) 9,5%
c) Total escolarização precária	69,6%	67,7%	50,2%	55,4%	13,3%
Taxa Analfabetismo (2000)	46,3%	39,9%	32,7%		7,3%
(1991)	67,3%	64,8%	51,1%	37,3%	11%
				57,3%	
Matrículas ensino fundamental					
- público	8.130	5.500	6.935	3.145	144.311
- privado	---	---	---	---	48.998
Professores ensino fundamental	295	173	221	134	8.552
Matrículas ensino médio					
- público	1.108	708	1.308	563	64.006
- privado	---	---	---	---	10.314
Professores ensino médio	62	26	52	24	4.167
Matrículas Pré- Escolar					
- público	1.459	728	1.671	414	14.252
- privado	---	---	176	---	36.486
Professores pré- escolar	63	23	63	20	2.220

FONTES: Diagnósticos Socioeconômicos de municípios do Maranhão - Fundação Vale: *Um olhar sobre São Pedro da Água Branca; Um olhar sobre Bom Jesus das Selvas; Um olhar sobre Alto Alegre do Pindaré; Um olhar sobre Santa Rita; Um olhar sobre São Luís.*

Chama imediatamente a atenção o elevado índice de analfabetismo, pois, exceto em São Luís, todos os demais municípios estão acima da média do estado (27,1%) e muito acima da média do país (13,3%). Chama também a atenção o fato de a rede educativa nas cidades do interior ser integralmente pública (salvo o pré-escolar em Santa Rita, com pequeno número de matrículas), e de apresentar significativa redução da taxa de analfabetismo, quando comparada com o censo anterior. Aliás, apesar de a capital São Luís também apresentar redução nessa taxa, sua progressão foi muito menor do que a apresentada por todos os demais municípios analisados. Ora, um significativo salto na redução do analfabetismo ocorreu antes da presença, a partir de 1999, da Fundação Vale em projetos educativos. De acordo com os dados apresentados, a rede pública de educação (e também a de saúde, lastreada sobretudo no SUS, que não exploraremos neste trabalho) estava em expansão e atendia crescentemente a população. No conjunto das políticas públicas essenciais, estas já estavam sendo reafirmadas através de processos de cunho público. Decerto, experimentavam problemas, mas não da mesma magnitude que a desigualdade de renda, o saneamento básico e os vários problemas causados pela própria presença da ferrovia.

A Fundação Vale, portanto, ingressava com um formato de gestão privatizante numa política pública educacional em expansão, para interferir com maior escala na formação da juventude local, através exatamente da rede pública que, ainda que insuficiente, expressa uma conquista democrática local, estadual e nacional.

Não tivemos como quantificar o resultado das ações em cada município, pois os relatórios apresentam os resultados para todos os estados onde a Vale atua: Pará, Maranhão, Minas Gerais

e Rio de Janeiro. Portanto, não fornecem dados suficientes para uma análise mais específica e completa da atuação da Fundação Vale no Maranhão, o que só seria possível através de nova pesquisa de campo, o que fica registrado como uma sugestão para próximas pesquisas. Indicativamente, a ação específica da Fundação resultante desse diagnóstico foi a Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (EJA Pro) nesses municípios, parte do Programa Integrado de Apoio à Educação Básica, conforme mencionamos anteriormente. Em Alto Alegre do Pindaré/MA, a ação foi desenvolvida em seis escolas, a maioria no meio rural, e abrangeu 96 alunos. Atentemos para os parceiros responsáveis pelo Programa: comunidade educativa – Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac),⁹ Alfabetização Solidária (Alfasol),¹⁰ prefeituras e secretarias municipais de Educação dos cinco municípios em destaque. Como parte desse programa, aconteceu também, nesses municípios, a Formação Continuada de Professores e

⁹ O Cedac – Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária – começou a trabalhar pela educação pública em 1997 formando professores do Ensino Fundamental I de Língua Portuguesa. Em 2010, passa a se chamar Comunidade Educativa Cedac, é uma OSCIP (sem fins lucrativos) sediada no Rio de Janeiro, com atuação em todas as regiões do país nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Ambiental, Artes Visuais, Gestão Escolar e Gestão Educacional, com projetos locais e regionais (Arranjos de Desenvolvimento da Educação), que envolvem ações presenciais e a distância. Tem como parceiros grandes empresas brasileiras e multinacionais, além do Movimento Todos pela Educação, também de base empresarial. In: < <http://www.comunidadeeducativa.org.br/parceiros/>>, sem data, acesso 03/05/2017.

¹⁰ A Alfabetização Solidária (AlfaSol) é uma entidade sem fins lucrativos criada em 1996, sediada em São Paulo, que se propõe disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis. Fonte: < <http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 21 maio 2015. Tem como parceiras grandes empresas nacionais e multinacionais, dentre elas Caterpillar, Itaú Social, Banco BTG Pactual, Mastercard, Gol etc. In: <<http://www.alfasol.org.br/parceiros/>>, acesso 03/05/2017.

Gestores das Secretarias Municipais. Como se observa, a participação da sociedade civil é muito peculiar, constituída sobretudo por entidades sustentadas por grandes empresas, ainda que sem fins lucrativos. Parece haver uma importação de ‘sociedade civil’ de outros estados, para ‘resolver’ os problemas locais.

Sucintamente, tivemos um panorama da realidade dos municípios por onde passa a EFC, e da ocupação da educação pública cometida pela Vale, que se acresce às violações de direitos que comete à medida que amplia seu raio de exploração, pela expansão do Projeto Ferro Carajás S11D. Esta realidade é supostamente estudada pela própria empresa sob a justificativa de traçar um plano de ações com vista a amenizar as desigualdades existentes no território que ela mesma aprofunda, assim como seus projetos sequer mencionam as causas de tais desigualdades. Tivemos, ademais, um panorama das ações que a empresa desenvolve e que engloba várias dimensões: cultura, educação, juventude, saúde, gênero, a questão urbana e ambiental, num leque de diversidade de ações com a intencionalidade de legitimar o princípio do desenvolvimento defendido pela empresa.

Ficou evidente a estratégia da PSPP, como um elemento imprescindível para que essas ações sejam desenvolvidas, enquanto o seu resultado aparece para parte da sociedade como ações da Vale, e não como ações públicas, como direitos da população. Ou seja, o que temos é uma empresa que alardeia desempenhar o papel que o Estado supostamente ‘não cumpre’ a contento, embora ele seja um dos parceiros envolvidos através de seus aparelhos – no nosso caso, a escola pública. Um dos pontos centrais é a formação continuada de professores, que se converte em estratégia crucial de convencimento, pois o professor com dificuldades de formação

passa a receber materiais, cursos etc., e nem sempre percebe que essa atuação empresarial tende a minar o próprio terreno da educação pública. A Fundação Vale ali está, de prontidão, para realizar a formação dos professores e, é claro, convertê-los em intelectuais singulares,¹¹ necessários para transmitir para crianças e jovens das classes trabalhadoras os valores da classe dominante, com o intuito de que sejam os valores também da classe dominada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no quadro que apresentamos sobre o modelo neoliberal e do empresariamento dos projetos sociais, que resulta da lógica da Terceira Via, encorpada pelo terceiro setor como estratégia de manutenção do capital, constatamos que o primeiro objetivo das empresas, quando interferem na educação, é o de garantir que a agenda da educação seja pautada pelo capital. Na visão de Martins e Neves (2012, p. 543):

Os empresários, além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez, mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando à conformação de uma nova sociabilidade.

¹¹ Ainda segundo Martins e Neves (2012), intelectuais singulares são indivíduos que difundem na sociedade os valores, ideias e práticas do projeto capitalista; intelectuais coletivos seriam as organizações internacionais, regionais, locais e nacionais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico, político e ideológico da classe dominante como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para isso, as empresas e suas fundações organizam projetos educativos de acordo com seus interesses, o que não ocorre ocasionalmente, mas sim deliberadamente, conforme vimos no Plano Diretor de Reforma do Estado (Brasil, 1995). Tal processo se inicia no Governo FHC, através do ministro Bresser-Pereira que, alinhado à concepção neoliberal, formula a proposta de Reforma do Estado, que transfere para as “Organizações Sociais” (Brasil, 1995, p. 60) a autonomia administrativa financeira e, mais importante, doa-lhes recursos orçamentários públicos para a prestação de serviços. Estas passam a cumprir o papel do Estado, o que gera uma verdadeira simbiose entre sociedade política e sociedade civil empresarial.

O que as empresas pretendem com isso é manter uma estratégia política de dominação no campo educacional, a chamada pedagogia da hegemonia.¹² Para tanto é necessário formar os intelectuais singulares que se encarregam de vender e defender tais ideias como se fossem de toda a sociedade. Exemplo é a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), que atinge de maneira crucial a disputa de projeto de agricultura em favor do projeto do agronegócio (Lamosa, 2014); da Fundação Vale, braço pedagógico da corporação Vale – campeã no ramo da mineração e a menina dos olhos do ‘desenvolvimento’. Ambas, formam professores, secretários de educação, gestores das escolas com base nos valores e princípios defendidos por aquelas.

¹² A pedagogia da hegemonia, segundo Martins e Neves (2012), é uma estratégia de dominação de classe por meio da educação, como mecanismo de reprodução da forma de trabalho e para a educação moral e intelectual da classe trabalhadora. Para tal empreitada, faz-se necessário contar com um conjunto de intelectuais orgânicos da burguesia, singulares e coletivos, para implementar as políticas sociais, de caráter universal, criadas neste contexto.

Não se trata de uma ação particular e isolada de uma ou outra empresa, faz parte de uma estratégia geral, baseada em diretrizes articuladas com organismos internacionais para os países periféricos e assumidas por grandes corporações, em consonância com a burguesia nacional, em nome do desenvolvimento da economia brasileira, da inserção e da manutenção desta no mercado internacional.

É uma estratégia própria da forma específica do capitalismo dependente, caracterizado pelo desenvolvimento desigual e combinado, que se sustenta pela contradição entre riqueza e miséria, pela superexploração da força de trabalho e das riquezas naturais, que têm na educação um instrumento fundamental, pois, através dos processos educativos, a classe dominante, ou suas frações de classe, investe na formação do capital humano e de uma cidadania conformada para essa sociabilidade neoliberal.

No caso específico da Fundação Vale, os valores e princípios são reproduzidos em sala de aula para filhos e filhas dos mais diversos sujeitos trabalhadores, seja do campo ou da cidade, que moram em áreas atingidas pela Estrada de Ferro Carajás ou pelas obras de ampliação do Porto de Itaqui, na capital do Maranhão. Na realização desses projetos, intentam o convencimento da população acerca de suas ações de desenvolvimento como ações positivas, ou seja, promovem o consentimento para que continuem a expropriar o país, retirar toda a sua riqueza mineral e conservar privadamente enormes lucros. Promovem a ‘colaboração’ dos sujeitos para a realização dos projetos que chegam para a população como ação solidária da empresa quando, na verdade, trata-se do acesso empresarial privilegiado às políticas públicas conquistadas pela luta dos trabalhadores.

Assim, consideramos que a pedagogia da hegemonia ocorre em uma importante rede de articulações nacionais e internacionais, de maneira que a Fundação Vale é um intelectual orgânico coletivo do capital e se torna esse intelectual mediante processo de formação conduzido em articulação com organismos internacionais, com interesses do capital internacional, a exemplo do GT interdisciplinar que elaborou o texto referência da PSPP com integrantes nacionais e internacionais. Naquele momento, elaboravam uma teoria para orientar, em primeira instância, as ações da Fundação Vale, mas tais resultados circulam entre o empresariado. Como intelectual orgânico da classe dominante, a Fundação Vale forma seus intelectuais, que não são poucos, que disseminam ideias e práticas político-ideológicas da classe dominante para que esta se mantenha na sua condição, para dominar a classe trabalhadora. Consideramos que a principal interferência das empresas na educação é a transformação do conhecimento, da formação humana, em capital humano, ou seja, a formação de mão de obra específica para determinados campos produtivos, como o agronegócio e a mineração, papel que vem sendo cumprido de forma espetacular pelo braço pedagógico de tais empresas, os Institutos e Fundações, em acordo com o Estado e com o consentimento da sociedade.

Por fim, reafirmamos o pensamento de Gramsci de que a sociedade civil é uma arena da luta de classes (Coutinho, 2011, p.25) e que a classe trabalhadora não se porta como mera espectadora de uma peça bem arquitetada, a da Terceira Via. Esta não é capaz de humanizar o capital, nem de criar uma nova sociabilidade onde seja possível articular harmoniosamente o mercado e a justiça social. Sua atuação tende, ao contrário, a expropriar

direitos e conquistas. A classe trabalhadora também constrói espaços de contra hegemonia e forma seus intelectuais orgânicos. A reação ao fenômeno Vale ocorre por meio da luta política, mobilizações e organização de espaços de estudo e debate, que reúnem movimentos sociais, igrejas, universidades e a população atingida pela EFC (camponeses, indígenas, quilombolas). Exemplo dessas estratégias contra-hegemônicas foi o Seminário Internacional Carajás 30 anos: resistências e mobilizações frente a projetos de desenvolvimento na Amazônia Oriental, e os quatro seminários regionais que lhe antecederam.

Lembramos que Gramsci (2001, p. 62-63) mencionava que existem outros espaços além da escola para desenvolver as atividades educadoras. Também os congressos científicos são espaços para se disseminar concepção de mundo e formar novos intelectuais. Esse é um esforço que setores de muitas Universidades brasileiras têm realizado e cumprido um papel importante na construção da contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2013.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 29 out. 2014.

CARDOSO, Beatriz; PEREIRA, Maria Cristina G. Ribeiro; SOARES, Maria Tereza Perez. *Programa Escola que Vale*. [2000?]. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-dobrasil/portugues/revista7-mat12.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

COELHO, Tádzio Peters. *Projeto Grande Carajás: Trinta anos de desenvolvimento frustrado*. Publicação do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE, Rio de Janeiro, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. (Org.). *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. – p. 13 a 32.

FAUSTINO, Cristiane; FURTADO, Fabrina. *Mineração e violação de direitos: o Projeto Ferro Carajás S11D, da VALE S.A.* Relatório da Missão de Investigação e Incidência. Açailândia, MA, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 33 out. 2010, Caxambu. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 46, jan./abr. 2011, p. 235-274.

FUNDAÇÃO VALE. Brasil vale ouro. In: [*Site institucional*]. [201_]a. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/artigos/ultimos-artigos/Documents/assets/pdf-cases/brasil-vale-ouro.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Casa do Aprender. In: [*Site institucional*]. [201_]b. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/Paginas/Edu-Casa-Aprender.aspx>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. EJA: Educação de Jovens e Adultos. In: [*Site institucional*]. [201_]c Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/Paginas/Edu-EJA.aspx>>. Acesso em: 22 de mar. 2015

_____. Estação do Conhecimento. In: [*Site institucional*]. [201_]d. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/Paginas/EstacoesConhecimento.aspx>>. Acesso em: 1º abril. 2015.

_____. *Parcerias Intersetoriais: perspectivas e desafios*. 2013a. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/publicacaoPSPP>>. Acesso em: 1º de abril de 2015.

_____. *Relatório de Atividades 2012*. 2013b. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-BR/a-fundacao-vale/sobre-a-fundacao-vale/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 22 de mar. 2015.

_____. *Relatório de Atividades 2013*. [2014?]a Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-BR/a-fundacao-vale/sobre-a-fundacao-vale/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. *Relatório de Atividades 2014*. [2015] Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-BR/a-fundacao-vale/sobre-a-fundacao-vale/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 1 de abril 2015.

_____. Rodas de Conversa. In: [*Site institucional*]. [2014?]b Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Sobre a Fundação Vale. In: [*Site institucional*]. [20__]a Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/SitePages/quemSomos.aspx>> Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Sobre as áreas de atuação. In: [*Site institucional*] [20__] b Disponível em: <http://www.fundacaovale.org/SitePages/areasAtuacao.aspx>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. *Um olhar sobre a Estrada de Ferro Carajás: Diagnóstico socioeconômico*. 2006. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/artigos/ultimos-artigos/Documents/assets/pdf-cases/brasil-vale-ouro.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

_____. *Um olhar sobre Alto Alegre do Pindaré, MA*. [20__]c. (Diagnóstico Socioeconômico) Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. *Um olhar sobre Bom Jesus das Selvas, MA*. [20__]d. (Diagnóstico Socioeconômico). Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. *Um olhar sobre Santa Rita, MA*. [200__]e. (Diagnóstico Socioeconômico). Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 29 mar. 2015

_____. *Um olhar sobre São Luís, MA*. [200__]f. (Diagnóstico Socioeconômico). Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 29 mar. 2015

_____. *Um olhar sobre São Pedro da Água Branca, MA* [200__]g. (Diagnóstico Socioeconômico). Disponível em:<<http://www.fundacaovale.org/>>. Acesso em: 29/03/ mar. 2015.

GRAMSCI, Antônio. *Caderno do Cárcere*, vol. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A hegemonia do agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais. In: VI Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2014, Campinas. *VI Encontro da Rede de Estudos Rurais*. Campinas: Rede de Estudos Rurais, v. 1. 2014. p. 1-533.

LEHER, Roberto. Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação. *Boletim da Educação*, n. 13, São Paulo, MST, 2014.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 540-544.

RIBEIRO JÚNIOR, José Arnaldo dos Santos. *O discurso de responsabilidade socioambiental empregado pela Vale no período pós-privatização (1997-2010) em São Luís – MA*. Monografia (Graduação em Geografia)– Curso de Geografia. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. 132p.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL CARAJÁS 30 ANOS: RESISTÊNCIAS E MOBILIZAÇÕES FRENTE A PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA ORIENTAL, 2014, São Luís. *Anais...* Organizadores: Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior, Dario Bossi, José Jonas Borges da Silva, Marluze do Socorro Pastor Santos, Ricarte Almeida Santos. São Luís: EDUFMA, 2014, 210p.

SILVA, Sislene Costa. Legado de Violações: Impactos da Estrada de Ferro Carajás no Maranhão. *Revista Não Vale: Duplicação do lucro privados e dos impactos coletivos*. 2. ed., São Luís, Justiça nos Trilhos, 2014, p. 8 - 21.

SOUSA, Maria Gorete. *Um estudo sobre a resistência e ofensiva na luta dos Atingidos pela Vale: nos caminhos dos trilhos no Maranhão*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais).– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Janaína Rezende¹

O presente estudo investigou o processo crescente de medicalização infantil, resultante de diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – e apresentado como solução ao fracasso escolar. Para tanto, partimos principalmente da análise de algumas publicações da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA – disponíveis na página da entidade.²

A ABDA é uma associação de profissionais da saúde interessados na área, pessoas diagnosticadas com TDAH e seus familiares, com o objetivo proclamado de divulgar informações científicas sobre o transtorno e lutar pelos “direitos” dos seus portadores. Assim, a ABDA tem se constituído como uma importante referência na divulgação e mesmo defesa de um “diagnóstico” precoce do TDAH no Brasil. Portanto, mostra-se fundamental conhecermos a associação para compreender a correlação de força que orienta o debate sobre o transtorno.

¹ Formada em Psicologia e Doutoranda em Psicologia Social pela USP. Atua no Setor Educação do MST no Estado de São Paulo. O TCC foi orientado pela professora doutora Kênia Miranda

² Nota da revisora: por ocasião da revisão do texto para a edição deste livro, identifiquei-se que os *links* de acesso às páginas do *site* da ABDA estavam quebrados, provavelmente por conta de uma modificação no domínio, que passou de <abda.org.br> para <tdah.org.br>, e do redesenho da arquitetura do *site*. As informações foram checadas e continuam constando nas páginas. Portanto, foram atualizados os endereços apresentados como fontes de pesquisa no referido *site*. Nas respectivas notas de rodapé e nas referências há novas datas de acesso das páginas e também as datas originais, da pesquisa para o TCC.

O contexto dos últimos anos apresenta uma crescente tendência de patologizar e medicar alterações que antes eram tidas como questões corriqueiras da vida, problemas cotidianos. Esse processo é conhecido para alguns autores como medicalização da vida (Conselho Regional de Psicologia, 2011, p. 9), e é definido da seguinte maneira:

o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente, de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante.

Na educação, a medicalização tem se expressado na tendência de diagnosticar problemas de aprendizagem como resultantes de causas orgânicas, ou seja, de reduzir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a questões biológicas e ao funcionamento neurológico. Em geral, os transtornos apresentados para explicar o fracasso escolar são aceitos como justificativas para o problema.

Cada vez mais, crianças têm sido diagnosticadas com problemas de aprendizagem. Grande parte dos encaminhamentos de crianças a serviços de psicologia da rede pública de saúde costuma ser realizado a partir da escola. As principais queixas escolares relatadas nos encaminhamentos são referentes aos sintomas relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e a dislexia (Farias e Cordeiro, 2008).

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

Mattos et al. (2006) apontam que a classificação do TDAH mais semelhante com a que conhecemos hoje foi descrita pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico (DSM IV, da sigla em inglês *Diagnostic and Statistic Manual*), da Associação Psiquiátrica Americana, na década de 1980. Período que coincide com o fortalecimento do discurso biomédico da psiquiatria e do modelo medicalizante na educação. Desde então, o manual define os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade como característicos do TDAH.

De acordo com o DSM IV (Associação Psiquiátrica Americana, 2003, p. 347), o TDAH é um transtorno mental grave descrito com as seguintes características diagnósticas:

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (Critério B).

Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex., em casa e na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional apropriado em termos evolutivos

(Critério D). A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não é melhor explicada por um outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade) (Critério E).

Nesse sentido, segundo tal perspectiva, podemos identificar a manifestação dos sintomas no início da vida escolar da criança (“alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos”), expressas por manifestações comportamentais (“desatenção e/ou hiperatividade”; “funcionamento social, acadêmico ou ocupacional”), o que acrescenta uma dimensão subjetiva na identificação das características típicas do transtorno.

O DSM IV afirma que a prevalência mundial varia entre 3 a 5%. No Brasil, algumas pesquisas têm indicado índices maiores de diagnóstico do que a média mundial, apontada pelo DSM-IV como de até 5%, pois estudos encontraram prevalência de 17%, por exemplo. Nas suas palavras, essa “taxa elevada [refere-se] à alta frequência de fatores psicossociais associados numa população socioeconomicamente desfavorecida” (Fontana et al., 2007, p. 136). A dificuldade em estimar uma prevalência média na população mundial é um dos argumentos dos críticos da transformação de certos tipos de comportamento infantil em doença para questioná-la (Caliman, 2010).

A incidência do transtorno é o dobro nos meninos do que nas meninas. Além disso, identifica-se uma prevalência maior

de diagnóstico de crianças negras e crianças pobres, próximas a linha da pobreza (Fontana et al., 2007). Nesse sentido, fica claro que a prevalência do diagnóstico de TDAH tem relação com aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, que interferem na vida da criança. Além disso, identificamos que há uma diferença marcante da manifestação do TDAH em cada fase da vida, na infância, por exemplo, o que é apontado como mais severo no transtorno refere-se à inadequação escolar, desde os estudos precusores do fenômeno. Já na adolescência, o que é destacado é a delinquência juvenil, o que se apresenta de forma muito diferente no adulto (Caliman, 2010).

O diagnóstico do TDAH tem como base o exame clínico, a partir de critérios definidos pelo DSM, ou seja, não é possível o diagnóstico apoiado em exames ou testes de neuroimagem. Para contribuir na identificação do transtorno, foi desenvolvido um teste baseado em proposição da Associação Psiquiátrica Americana. O teste foi traduzido e validado no Brasil pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção – GEDA – da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – (Mattos et al., 2006), conhecido como Instrumento MTA-SNAP-IV de Avaliação de Sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Sintomas de Transtorno Desafiador e de Oposição.

O instrumento foi desenvolvido com base nos sintomas descritos no DSM IV, a fim de oferecer parâmetros e de se tornar importante recurso para o diagnóstico do transtorno. Seus formuladores o desenvolveram para ser aplicado por professores e pais. O início do teste solicita o preenchimento do nome, série

e idade da criança, o que destaca o ambiente escolar como um espaço importante de identificação do problema.

O instrumento é composto por 18 questões que descrevem comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos, que devem ser avaliados a fim de indicar a frequência de apresentação, segundo frequências indicadas como “nem um pouco”, “só um pouco”, “bastante” e “demais”. Para a criança ser diagnosticada com TDAH, é necessário que pelo menos haja seis respostas “bastante” ou “demais” nas nove primeiras questões, o que caracteriza a prevalência em desatenção. Caso haja seis ou mais marcações “bastante” ou “demais” no intervalo de questões de 10 a 18, pode ser diagnosticado TDAH prevalentemente hiperativo/impulsivo, conforme critério diagnóstico definido no DSM IV, que indica que o diagnóstico pode ser confirmado caso se apresente ao menos seis sintomas desatentos e/ou a mesma quantidade de características hiperativas ou impulsivas.

Apesar de ser considerado um instrumento importante na identificação do TDAH, recomenda-se que se utilizem outras fontes de informação (anamnese, entrevista com família e professores, avaliação da criança). As informações na página da Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA³ – orientam que o questionário é apenas um dos recursos para a identificação do transtorno e somente um médico pode realizar o diagnóstico.

Os comportamentos descritos no questionário são muito abrangentes, como, por exemplo, as questões: “6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado”; “7. Perde coisas necessárias para atividades

³ Disponível em: <<http://tdah.org.br/diagnostico-criancas>>. Acesso em: 08 jun. 2018. Acesso original para a pesquisa do TCC em: 01 jun. 2015.

(p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)”; “8. Distraí-se com estímulos externos”; “9. É esquecido em atividades do dia a dia”; “15. Fala em excesso”. Essas situações são muito frequentes na infância e não necessariamente são típicas de um quadro patológico. A depender do rigor de aplicação do teste, qualquer pessoa pode ser avaliada com TDAH.

Outro limite do teste é a dificuldade de quantificação da frequência, uma vez que a categorização em “nem um pouco”, “só um pouco”, “bastante” e “demais” é relativa e depende do contexto do comportamento e de quem avalia. Dessa forma, o que pode ser considerado demais para alguns, pode ser avaliado como menos frequente por outros, ou seja, o julgamento da frequência é subjetivo: a criança pode ser avaliada de maneiras diferentes segundo quem a analisa. Um dos argumentos para rebater essa crítica é o de que a categoria “demais” expressa uma recorrência persistente, inadequada e pouco adaptativa do comportamento, porém, essa avaliação ainda mantém um forte caráter subjetivo.

Como na maioria dos itens do questionário, os comportamentos são apresentados fora do contexto em que eles ocorrem, não é possível avaliar se a desatenção, hiperatividade ou impulsividade manifesta na ação dessas crianças é resultado de uma inadequação do ambiente escolar, familiar ou qualquer outro fator que interfira no comportamento da criança. Simplesmente se atribui a ela mesma a causa de sua inadequação, sem questionar outros fatores que contribuem na formação individual e social da criança.

Nesse sentido, a despeito da defesa de que o DSM IV apresenta critérios diagnósticos claros e precisos, o diagnóstico de TDAH é muito difícil, e mesmo os médicos têm dificuldade de diferenciar o transtorno de outras doenças ou de fatores ambientais

envolvidos no desenvolvimento infantil. Todavia, no Brasil, houve um aumento muito grande desse tipo de diagnóstico (Farias e Cordeiro, 2008). De acordo com Caliman (2010), alguns autores ousam afirmar que passamos por uma epidemia do transtorno nacional e internacionalmente, tendência essa duramente questionada por outros pesquisadores.⁴

A questão se torna mais grave, para além da polêmica gerada no meio acadêmico, pois a terapia recomendada para a maioria dos casos diagnosticados com TDAH é a medicamentosa. Assim, desde o momento de identificação da doença, que pode se dar muito precocemente, antes dos 7 anos de idade, a tendência é de prescrição de uma droga controlada e que traz uma série de efeitos colaterais à vida da criança.

A droga mais frequentemente prescrita em casos de TDAH é um estimulante, da família das anfetaminas, que tem como princípio ativo o metilfenidato, conhecida pelos nomes comerciais Ritalina, fabricado pela Novartis, e Concerta, do laboratório Janssen. Meira (2009, p. 2) afirma que o remédio é “estimulante do sistema nervoso central potencializando a ação das substâncias cerebrais noradrenalina e dopamina”.

Garrido (2009) revela que o consumo de metilfenidato aumentou 930% entre 2000 e 2004, no Brasil, período que coincide com a disseminação dos diagnósticos de TDAH para toda a população e de maior influência da indústria farmacêutica na

⁴Dentre os autores que questionam a existência do TDAH, podemos citar: Caliman (2010); Collares e Moysés (1994); Garrido (2009); Guarido (2006); Meira (2009); Souza (2008); Wedge (2013). O Conselho Regional de Psicologia – CRP – de São Paulo publicou um livro, em colaboração com o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE –, que reuniu artigos de pesquisadores de diferentes áreas da Psicologia, em que expuseram a problemática da medicalização da aprendizagem e questionaram o lugar que o diagnóstico tem ocupado nas instituições escolares (CRP; GIQE, 2011).

psiquiatria. O Brasil é o segundo maior consumidor do fármaco, e é precedido apenas pelos Estados Unidos, local em que há mais diagnóstico da doença e produções acadêmicas com base no referencial medicalizante.

Analisamos as bulas do metilfenidato de ação curta, comercializado pelo nome Ritalina (Ritalina, 2014), e a do metilfenidato de ação longa, Concerta (Concerta, 2014). A diferença entre os dois está no tempo de absorção da medicação, que no primeiro caso leva de 3 a 5 horas e no segundo, 12 horas de ação; então, a Ritalina deve ser tomada de duas a três vezes por dia, enquanto a recomendação para o Concerta é de uma dose diária.

Em ambas as bulas, indica-se que a medicação pode interferir no crescimento normal da criança e que a droga não é recomendada para menores de 6 anos. A administração de metilfenidato causou dor de garganta, insônia, tontura, tosse e problemas respiratórios, problemas de visão (visão turva), diminuição de apetite, náusea, dor abdominal e boca seca, em cerca de 10% ou mais dos usuários. Além disso, nas duas bulas, há alerta de que o uso inadequado da medicação pode causar dependência e há a orientação que a utilização do remédio:

... pode causar (...) alucinações ou outras reações adversas do sistema nervoso central, que podem afetar a concentração. Se você sentir estes sintomas, não deve dirigir veículos ou operar máquinas, ou envolver-se em qualquer outra atividade em que precisa estar atento. (Ritalina, 2014)

Por ser um remédio controlado, em vários trechos dos documentos, há a orientação de que o paciente deve procurar o seu médico em qualquer alteração ou na emergência de qualquer sintoma colateral. Como no exemplo que se segue:

No início do tratamento com Concerta* você será monitorado para o aparecimento ou agravamento de comportamentos agressivos. Agressão é frequentemente associada ao TDAH; entretanto, emergência ou piora da agressão foram relatadas durante o tratamento com Concerta*. (Concerta, 2014)

Como diferenças entre as bulas, no caso da Ritalina há o relato de incidência de nervosismo e no caso do Concerta, de priapismo, após a administração do metilfenidato. Apesar dessas diferenças, é importante considerar que a medicação prescrita para o TDAH pode desencadear desatenção, sonolência, irritabilidade e agressividade e que para lidar com os possíveis efeitos colaterais, o paciente deve ser acompanhado sistematicamente por um médico.

Na bula do Concerta (2014) consta que “O uso prolongado do metilfenidato (mais de 4 semanas) não foi sistematicamente avaliado em estudos controlados. Se o médico julgar necessário, você poderá tomar Concerta* por tempo mais prolongado”. Essa é uma constatação relevante, uma vez que o metilfenidato é comercializado em todo mundo para o tratamento de TDAH e seu uso, na maioria dos casos, ultrapassa o período de um mês.

Isto posto, cabe avaliar as consequências do uso da medicação na vida da criança, pois desaconselha-se o envolvimento em ações que demandam atenção, já que pode aumentar a irritabilidade, a agressividade, a insônia e a sonolência de quem consome a droga. Como ela poderá se engajar em atividades escolares após o consumo do remédio? Qual será o impacto da terapia química sobre o desempenho escolar da criança?

A despeito das controvérsias, os favoráveis à terapia medicamentosa apontam que, após a administração da droga, “Cerca

de 70% dos pacientes com TDAH, respondem adequadamente aos estimulantes, com redução de pelo menos 50% dos sintomas básicos do transtorno e os toleram bem”.⁵

Os laboratórios que produzem os fármacos são grandes corporações multinacionais. A Ritalina é fabricada no Brasil e o Concerta é importado dos Estados Unidos. Frente aos custos do tratamento, que não são baixos, existem algumas iniciativas de associações médicas ou de representação de portadores da doença que exigem que o Estado financie a compra da medicação para famílias de baixa renda, o que garantiria que crianças pobres possam ser consumidoras desses remédios.

Para os defensores do TDAH, além da administração da medicação – aspecto central na descrição do tratamento –, recomenda-se a terapia cognitivo comportamental conjuntamente com o atendimento psicopedagógico, e informações aos pais e professores da criança. Na página da ABDA, consta que “Não existe até o momento nenhuma evidência científica de que outras formas de psicoterapia auxiliem nos sintomas de TDAH”.⁶

A esse respeito, certas pesquisas (Guarido, 2006; Garrido, 2009; Meira, 2009) identificam uma forte correlação entre o aumento de diagnóstico de TDAH e os interesses da indústria farmacêutica, uma das mais poderosas do mundo. Meira (2009) afirma que a adesão ao padrão biomédico pela psiquiatria, iniciando nos EUA e acompanhado por grande parte dos países, teve grande incentivo da indústria farmacêutica, o que contribuiu para a consolidação desse modelo de abordagem da saúde mental.

⁵ Disponível em: <<http://tdah.org.br/perguntas-mais-frequentes-e-suas-respostas>>. Acesso em 08 jun. 2018. Acesso original para a pesquisa do TCC em 01 jun. 2015.

⁶ Disponível em: <<http://tdah.org.br/tratamento/>>. Acesso em 08 jun. 2018. Acesso original em: 01 jun. 2015.

Além disso, alguns estudiosos consideram que o diagnóstico do transtorno é utilizado para promover a institucionalização da criança indisciplinada, como forma de silenciá-la e enquadrá-la, evitando o enfrentamento das contradições sociais que promovem o descontentamento ou a indisciplina. Pesquisadores avaliam que as crianças têm se comportado de forma desatenta e mais ativamente, devido a mudanças da organização social. Na atualidade, desde que nascem, as crianças são submetidas a um excesso de estímulos e informações, sem a oferta de condições para que elas possam lidar com tudo isso. Além disso, a forma de atuação da família, muitas vezes, leva à perda da autoridade dos pais sobre as crianças e à falta de estabelecimento de limites.

Todas essas abordagens consideram aspectos do contexto social em que a criança está inserida como dimensão fundamental, quiçá determinante, para o surgimento dos sintomas atribuídos ao TDAH. Essa dimensão é desdenhada pelo modelo medicalizante, que parte da primazia dos aspectos orgânicos e biológicos nas suas elaborações.

Para compreender o transtorno, é importante avaliar o fato do TDAH se manifestar principalmente no ambiente escolar. Revelar as circunstâncias em que os sintomas de desatenção ou hiperatividade são produzidos, em especial na escola, é imprescindível para entender a doença. Meira (2009, p. 3) assevera que:

não se trata de esperar que as crianças naturalmente sejam atentas na escola, independente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil. É preciso que os professores auxiliem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento de tal forma que ela possa

se propor, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

Da mesma maneira, a autora desenvolve o raciocínio sobre a hiperatividade, e elucida que exigir passividade da criança no processo de aprendizagem é um desrespeito para com ela e um descompromisso com a efetividade da ação educativa. Além disso, a pesquisadora aponta para a necessidade de discutirmos quais são os limites entre a indisciplina e a hiperatividade. Até que ponto o que é considerado uma disfunção da criança – classificada como hiperatividade ou impulsividade – não reflete a inabilidade da escola para lidar com o potencial ativo da criança para aprender?

Nesse sentido, é importante relembrar o avanço do capital sobre a escola pública brasileira, a fim de adestrar trabalhadores para que cumpram adequadamente suas funções na cadeia produtiva e, para os ‘desnecessários’, que permaneçam dóceis à margem do sistema (Leher, 2014; 2015). A didática e algumas metodologias de ensino tendem a privilegiar a disciplina e o silenciamento dos estudantes. Em casos mais graves de questionamento, o discurso medicalizante e o diagnóstico de TDAH podem vir a calhar. Frisamos que o transtorno pode ser usado com o intuito ideológico de camuflar as contradições e desigualdades sociais, bem como de enquadrar as crianças que não se encaixam dentro dessa lógica educacional.

Para tanto, é necessária a construção de uma hegemonia⁷ em torno do padrão medicalizante, a fim que se assumam esse

⁷ Utilizaremos aqui a categoria de hegemonia como a capacidade de convencimento e, portanto, da produção de consentimento ativo e/ou passivo em torno de algum tema ligado a grupos de interesses capitalistas. No caso específico sob análise, trata-se de promover uma amplíssima aceitação social, médica e escolar sobre a medicalização em geral e, em especial, sobre diagnóstico e medicação para TDAH. Sendo assim, o termo hegemonia será grafado em itálico quando estiver neste sentido.

modelo como lógico ou natural. Recentemente, temos observado uma tentativa de que se adote a pauta do TDAH na agenda política de municípios, estados e em nível federal. Conforme apontado por Souza (2008), não são incomuns os casos de projetos de leis que visam o reconhecimento do TDAH e outros transtornos semelhantes, a fim de que o Estado ofereça condições para o diagnóstico e o tratamento. É importante ressaltar que esses projetos partem da admissão inequívoca da existência da doença, mesmo ela sendo alvo de todas as controvérsias apresentadas.

Atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 7.081, de 2010 (Brasil, 2011), relatado pela deputada Mara Grabrilli, pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB –, de São Paulo. Esse PL, que é a junção de diversos projetos da mesma natureza, prevê o atendimento integral de educandos com dislexia e TDAH em escola, com a garantia de equipe interdisciplinar e outras formas de tratamento.

No que se refere à construção hegemônica, um importante interlocutor da defesa do TDAH no Brasil é a ABDA, que se apresenta como organização da sociedade civil, para defender os interesses dos portadores do transtorno, divulgar informações sobre a doença, seus sintomas e formas de tratamento, a fim de sensibilizar a sociedade para a necessidade de realização de diagnósticos do transtorno e nele intervir. Além disso, atua na disputa para a construção de políticas públicas e aprovação de leis na área. Apresentaremos adiante a associação, a fim de elucidar como essa referência relevante tem concebido o transtorno e quais as suas formas de atuação.

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA

A ABDA é uma entidade que reúne pessoas diagnosticadas com TDAH, sem fins lucrativos, fundada em 1999, que declara como objetivos principais a divulgação de informações científicas sobre transtorno e a oferta de apoio a portadores e familiares de pessoas diagnosticadas com a doença, bem como a organização de congressos e seminários sobre o tema. A associação realiza o congresso internacional bianual, simpósio para médicos, curso de capacitação para professores e educadores, bem como curso de capacitação para psicólogos.

A ABDA não realiza diagnósticos, e recomenda que para a identificação do transtorno e a proposição de tratamento é imprescindível a consulta médica. Na sua página na internet,⁸ há uma seção que indica médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e centros de atendimento público ao TDAH. Ainda de acordo com sua página, seu papel é divulgar publicações e materiais para orientar os interessados a procurar ajuda de profissionais de saúde especializados. Sua sede é no Rio de Janeiro – RJ e tem núcleos em São Paulo – SP, Florianópolis – SC, Porto Alegre – RS, Belo Horizonte – MG, Rio Branco – AC, Juiz de Fora – MG, Brasília – DF, além de outro núcleo localizado na Tijuca, bairro do Rio de Janeiro – RJ.

Na página da ABDA, existe uma série de informações sobre a associação, sobre TDAH (artigos científicos, dicas, cartilhas, depoimentos sobre o tema, dúvidas mais comuns respondidas), lista com profissionais para tratamento, eventos, publicações, espaço para contato. O site indica que há associações semelhantes organizadas em mais de 30 países, em todos os continentes.

⁸ Disponível em: <<http://tdah.org.br/>>. Acesso em 08 jun. 2018. Acesso original em: 01 jun. 2015.

A diretoria da associação é composta por uma presidente, que é psicóloga e familiar de pessoa com TDAH; uma vice-presidente, fonoaudióloga; um diretor executivo, psicólogo; um vice-diretor executivo, pessoa com TDAH; e o conselho científico é presidido e vice-presidido por médicos. No conjunto de membros, constam 23 médicos, sete psicólogos e três fonoaudiólogos.

A ABDA é uma das principais referências em defesa do TDAH no Brasil. Seu documento mais importante, citado em diversos locais, inclusive projetos de leis, é a Carta de Princípios da ABDA⁹ (Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, [s.d.]). O documento foi baseado na Carta de Princípios sobre TDAH da National Consumer's League¹⁰ (Liga de Defesa do Consumidor) dos Estados Unidos, assinadas pela Associação Médica Americana, Academia Americana de Pediatria e Associação Psiquiátrica Americana.

O documento parte do princípio de que TDAH é um transtorno mental, cuja existência é comprovada cientificamente e subdiagnosticada no Brasil e no mundo. Aponta para a gravidade do problema, pois alega que os portadores da doença tendem a desenvolver transtornos psiquiátricos, abuso de álcool e outras drogas, bem como outros sintomas de inadequação social como maiores índices de desemprego, divórcio e baixa escolaridade, caso não sejam devidamente tratados. A Carta defende então a necessidade

⁹ A Carta de Princípios da ABDA está disponível integralmente na página da associação na internet. No documento não há data de publicação e suas páginas não são numeradas, por isso, todas as referências à carta prescindirão dessas informações. Disponível em: <<http://tdah.org.br/carta-de-principios/>>. Acesso em: 05 jun.2018. O acesso original para a pesquisa do TCC foi em 10 jun. 2015.

¹⁰ A Liga de Defesa do Consumidor foi fundada em 1891, nos Estados Unidos, instituição privada e sem fins lucrativos, oferecendo o posicionamento do consumidor a respeito de uma série de assuntos, incluindo informações sobre medicamentos.

de ampliar o diagnóstico e qualificar os profissionais da saúde e da educação para que identifiquem a doença o mais precocemente possível.

A Carta apresenta como tratamento o uso de medicação – utilizado na maioria dos casos –, psicoterapia cognitivo-comportamental e psicoeducação, caracterizada como “educação continuada sobre o transtorno para os portadores” (ABDAa). Dessa forma, apresenta os direitos e responsabilidades das crianças, adolescentes, adultos diagnosticados com TDAH, expressos da seguinte forma:

- 1) O direito de ser reconhecido como portador de um transtorno médico sério.
- 2) O direito a diagnóstico e tratamento por um profissional de saúde que conheça adequadamente o transtorno.
- 3) O direito de tomar decisões baseadas nas informações científicas disponíveis acerca dos benefícios, riscos e custos do tratamento de acordo com a individualidade de cada caso.
- 4) O direito de receber, como aluno, um atendimento especial pelos educadores e instituições.
- 5) O direito de receber, como empregado, uma alocação ou realocação específicas, bem como as adaptações profissionais necessárias às suas dificuldades.
- 6) Os portadores de TDAH devem se responsabilizar por seus atos em toda e qualquer circunstância, contribuindo de forma positiva para a comunidade em que vivem.

Com relação aos familiares de pessoas com o transtorno, o texto aponta que têm:

- 1) A responsabilidade de se educar, bem como aos outros, sobre a natureza do TDAH seja através de instituições, organizações ou profissionais capacitados.
- 2) A responsabilidade de aderir ao tratamento proposto e procurar ajuda profissional sempre que necessário.
- 3) O direito de solicitar ao profissional de saúde informações científicas sobre os tratamentos disponíveis e seus riscos e benefícios.
- 4) O direito de solicitar atendimento especial pelos educadores e instituições para os alunos portadores do TDAH.

Além disso, a carta define as responsabilidades dos profissionais de saúde para as pessoas com o TDAH:

- 1) De diagnosticar e tratar corretamente crianças e adultos com TDAH, de acordo com diretrizes estabelecidas pela comunidade científica.
- 2) De fornecer ao portador ou seus familiares informações científicas e atualizadas acerca da natureza do TDAH, suas consequências e as formas disponíveis de tratamento,
- 3) De oferecer um tratamento sempre individualizado, levando em consideração aspectos específicos do portador, sua família e o contexto sociocultural em que vivem.

Para os educadores, a carta define como responsabilidades e direitos:

- 1) A responsabilidade de conhecer os sintomas de TDAH, a principal causa de encaminhamento para serviços especializados da infância e adolescência, alertar familiares ou cuidadores e indicar serviços ou profissionais que ofereçam aconselhamento e tratamento.

- 2) A responsabilidade de proporcionar aprendizado levando em consideração as particularidades do aluno portador de TDAH, sem comprometer as necessidades dos demais alunos.
- 3) O direito de ter diálogos abertos e construtivos com familiares, cuidadores e profissionais de saúde sobre as necessidades específicas do aluno portador de TDAH.
- 4) O direito de solicitar apoio da instituição educacional, familiares, cuidadores e equipe de profissionais responsáveis pelo aluno com vistas a estabelecer um planejamento acadêmico adequado.

O documento é concluído com a apresentação das responsabilidades da mídia:

- 1) De relatar de modo preciso relatórios científicos e fatos médicos relevantes, apresentando aquilo que é consensual na comunidade científica.
- 2) De investigar adequadamente a credibilidade das fontes que alegam expertise no TDAH, bem como revelar possíveis conflitos de interesses comerciais ou profissionais naqueles que fazem declarações públicas ou são entrevistados.

Por se tratar de uma referência na defesa das necessidades das pessoas diagnosticadas com TDAH, consideramos relevante problematizar alguns pontos da Carta de Princípios da ABDA. A primeira observação centra-se na origem da carta, inspirada em um modelo de carta publicada nos Estados Unidos, pela Liga de Defesa do Consumidor norte-americana. Aqui ocorrem dois fenômenos: conotação comercial e desvios da função original. Em primeiro lugar, partem da suposição implícita de que o direito das

pessoas com TDAH são de consumidores. Em segundo lugar, há múltiplos desvios desse papel: a) a ABDA não pretende proteger seus aderentes do consumo do medicamento (ou de qualquer tratamento), mas estimular uma definição medicalizada e um tipo de tratamento; b) converte sem maiores explicitações o direito de consumidores em direito ‘natural’ dos portadores de uma suposta doença; c) altera o documento de direito de consumidores para formular leis prescritivas para adoção pública geral, médica, escolar e familiar, e define inclusive responsabilidades.

Esses indícios reforçam a interpretação de que o fortalecimento do padrão medicalizante recebe influência dos interesses da indústria farmacêutica, já que promove o consumo de remédios (Guarido, 2006; Garrido, 2009; Meira, 2009). Tendência que legitima a concepção de que a saúde tem deixado de ser um direito inalienável do ser humano e passou a ser tratada como mercadoria. Nesse caso, o mais importante é a movimentação da economia e a geração de lucros, a despeito do cuidado e da promoção da saúde da população.

Na abordagem que sugere o reconhecimento do transtorno como doença e, por extensão, como um direito do doente, identificamos a lógica criticada por Souza (2008), uma vez que a entidade considera o diagnóstico e tratamento medicamentoso do transtorno a única maneira de lidar com a situação e que, caso isso não seja feito, a pessoa será desrespeitada nos seus direitos. No entanto, tal visão inverte o raciocínio ao desconsiderar os argumentos de que o diagnóstico – e conseqüentemente a rotulação –, bem como o tratamento – e portanto a medicação – da criança, adolescente ou adulto podem representar uma violação da integridade do sujeito e das suas formas de expressão. Assim, o modelo medicalizante

nega a possibilidade de manifestação da subjetividade e das diferenças, visto que adota um padrão fixo e rígido de normalidade, e classifica tudo o que destoa como patológico. É este procedimento que representa, de fato, uma perda de direitos, não sua defesa.

Ao assumir um padrão de carta publicada nos Estados Unidos, também identificamos uma concepção de cuidado em saúde lastreada de maneira marcante em molde medicalizante e dependente da terapia medicamentosa. Esse país é o maior produtor e consumidor de metilfenidato do mundo e concentra a maior produção acadêmica a respeito do tema. E é o que mais lucra com a indústria farmacêutica e diagnóstica (Wedge, 2013). Dessa forma, é onde a discussão do TDAH é mais institucionalizada nas escolas e serviços de saúde, devido ao histórico norte-americano de medicalização da vida.

De acordo com Meira (2009), a história ‘oficial’ do TDAH tende a descartar as contradições presentes na ‘descoberta’, proposição de tratamento e mesmo as críticas feitas a essa concepção. Isso é também verificado na carta, que supõe a inquestionável existência do transtorno, comprovada ‘cientificamente’. Todavia, essa abordagem rejeita uma linha de produção acadêmica que critica o modelo medicalizante e questiona essa forma de tratamento da questão. Se a missão da ABDA é divulgar as informações científicas, a exclusão das críticas ao TDAH não contribui para o cumprimento dessa tarefa, pois apresenta uma visão parcial sobre o assunto, e não oferece oportunidade para os interessados entrarem em contato com os diferentes pontos de vista e se posicionarem a respeito do tema.

Além disso, tal discurso assume o conhecimento médico acima das outras áreas do conhecimento, pois com base no

argumento de autoridade do saber médico, pretende-se silenciar outras formas de questionamento da produção científica que defende a existência de TDAH. Esse tipo de argumentação desqualifica outros profissionais, o que assegura ao médico neurologista o único saber válido e as outras concepções são identificadas como de segunda ordem ou descartadas.

Ainda segundo essa concepção, não é necessário justificar a existência do TDAH, que é apresentado como: “um transtorno médico verdadeiro, reconhecido como tal por associações médicas internacionalmente prestigiadas...” (ABDA, [s.d.]a). Outra fragilidade da argumentação reside na ausência da problematização de uso de medicação como principal forma de tratamento, pois como foi verificado na bula do metilfenidato, ainda não há confirmações conclusivas a respeito do uso da droga nos casos de TDAH, bem como silencia sobre os efeitos colaterais decorrentes da administração do remédio.

Na página da ABDA, há a afirmação da necessidade de investigação do contexto da criança, mas limitada às dimensões individuais deste contexto, como nas intervenções da abordagem comportamental. A carta, porém, não aborda a necessidade de compreender a criança a partir das suas relações socioculturais, do ambiente econômico-político, que extrapolam a dimensão individual. Por exemplo, ao diagnosticar o TDAH, desconsidera-se a interferência da educação classista, da sociedade excludente em que a criança está inserida. Assim, corre-se o risco de culpabilizar a vítima, conforme processo descrito por Collares e Moysés (1994).

Podemos avaliar que a carta sintetiza a posição medicalizante assumida pela ABDA, restringe a compreensão do TDAH ao reducionismo biológico e promove o uso de medicamentos

como principal forma de tratamento, adotando a medicina norte-americana como principal referência da entidade e de seu modelo de cuidado à saúde. Em suma, notamos o uso de argumentos de autoridade médica e uma concepção que privilegia a dimensão orgânica, mas obscurece os aspectos socioeconômicos e político-culturais.

Essa tendência pode ser confirmada ao identificar os apoios e parcerias da ABDA, apresentados na página da internet da associação.¹¹ Classificamos essas instituições em três categorias: associações de familiares e pessoas diagnosticadas com transtornos psiquiátricos; associações médicas e de profissionais de saúde; iniciativa privada. Dividimos esta última categoria em indústria farmacêutica; educação; responsabilidade social e empresas.

Das associações de familiares e pessoas diagnosticadas com transtornos psiquiátricos, identificamos: a Liga Latinoamericana para el Estudio del TDAH – Transtorno por Déficit de Atención con Hiperatividade – LILAPEDTDAH –, a World Federation from Child to Adult Disorders¹² – ADHD –, a Associação Nacional de Dislexia¹³ e a Associação de Familiares, Amigos e Pessoas com Transtorno Obsessivo Compulsivo e Síndrome de Tourette do Rio de Janeiro – Riostoc. Identificamos duas associações internacionais, uma latino-americana e outra mundial, e outras duas que reúnem portadores e familiares de

¹¹ Ao final da página da ABDA, há indicações de apoios e parcerias, com os nomes e logotipos de empresas e entidades colaboradoras. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br>>. Acesso em 08 jun. 2018. Acesso original em: 15 dez. 2016.

¹² A Federação existe desde 2008, fundada em Zurique (Suíça), por médicos psiquiatras. Na página da internet da instituição (<<http://www.adhd-federation.org>>), identificamos uma abordagem do TDAH muito semelhante ao exposto pela ABDA, ou seja, que reforça o padrão medicalizante na lida com o problema.

¹³ Informações disponíveis em: <<http://www.andislexia.org.br>>. Acesso em 16 dez. 2016.

outros transtornos mentais. Podemos afirmar que tais associações são uma tendência, pois visam a divulgação de informações e o fortalecimento dos ‘portadores’, agindo como representantes do transtorno na sociedade civil.

As associações médicas e de profissionais de saúde que apoiam a ABDA são: Associação Brasileira de Psiquiatria,¹⁴ Associação Catarinense de Medicina¹⁵ e Centro de Neuropsicologia Aplicada (RJ).¹⁶ Notamos que essa categoria é composta por médicos, psiquiatras e centro de neuropsicologia, profissionais que tendem a legitimar o discurso medicalizante. Assim, faz sentido que eles apoiem a ABDA, visto que costumam compartilhar a mesma concepção de saúde-doença medicalizante.

Os apoiadores que mais chamam atenção são os da iniciativa privada. Como representantes da indústria farmacêutica temos a Novartis, fabricante da Ritalina, e Shire.¹⁷ Os motivos de apoio dessas empresas são óbvios, visto que interessa econômica e politicamente a elas a divulgação e a projeção do TDAH como um transtorno mental grave e com grande prevalência na população.

Além dessas empresas, existe o apoio da Universidade Veiga de Almeida – UVA, instituição de ensino superior privada do Rio de Janeiro – RJ; de dois projetos de responsabilidade

¹⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.abp.org.br/portal>>. Acesso em 16 dez. 2016.

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.acm.org.br>>. Acesso em 16 dez. 2016.

¹⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.neuropsicologia.net>>. Acesso em 16 dez. 2016.

¹⁷ Shire é uma companhia biofarmacêutica global que atua com terapias genéticas humanas e especialidades farmacêuticas. Segundo a sua página da internet, a empresa é especializada em TDAH, doenças gastrointestinais e genéticas, além de produzir medicamento para TDAH nos Estados Unidos e Europa. Disponível em: <<http://www.shire.com.br>>. Acesso em 16 dez. 2016.

social, a Ação Global¹⁸ e o Instituto Pares.¹⁹ Há também a contribuição do Grupo Marpa – Marcas, Patentes e Inovações –, empresa de patentes do Rio Grande do Sul.²⁰

Essa diversidade de apoio, a princípio, pode parecer inusitada, entretanto, arriscamos relacionar o interesse de grupos privados na divulgação do TDAH, nessa perspectiva medicalizante, com um projeto de sociedade, que inclui uma concepção de saúde e um projeto de educação do capital. Tal projeto engloba a perda de direito à subjetividade, um argumento biomédico justifica o fracasso escolar, e uma concepção de mundo forjada por um discurso que defende a individualidade enquanto, na ação, desconsidera os seres sociais, o debate científico e, enfim, qualquer fazer popular, ao classificar como doentio qualquer desvio da norma que eles próprios pretendem definir.

Não é coincidência o fato da Rede Globo e o Sesi, através da Ação Global, apoiarem o ABDA, uma vez que são instituições representantes de setores da classe dominante (Leher, 2009; Rodrigues, 1998) que buscam hegemonizar um projeto de educação, de caráter marcadamente classista, chamado de Movimento “Todos pela Educação” (Leher, 2014; 2009; Frigotto, 2014).²¹ Esse fenômeno expressa a importância estratégica que

¹⁸ Ação Global é uma iniciativa que conta com a parceria entre Serviço Social da Indústria (Sesi) e Rede Globo. Existe uma página do projeto na internet (Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/acao-global>>. Acesso em 16 dez. 2016), mas que não dispõe de informações que permitam identificá-lo mais precisamente.

¹⁹ A página da internet do instituto (<<http://www.pares.org.br>>) está indisponível e não encontramos informações atualizadas sobre ele. Em busca na rede, pudemos identificar que se trata de uma Organização Não Governamental, que desenvolve ações sociais no Brasil.

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.marpa.com.br>>. Acesso em 16 dez. 2016.

²¹ Leher (2014; 2009) e outros pesquisadores têm apontado que esses setores – que envolvem representantes do capital financeiro, do agronegócio, meios de comunicação, indústrias – têm se organizado como um partido, no sentido gramsciano, sob o

a educação e o projeto de formação das gerações mais novas assumem na atualidade.

Observa-se, pois, que o lugar do discurso medicalizante e do diagnóstico do TDAH na constituição desse projeto classista de educação é essencial para compreendermos o contexto em que esse fenômeno se dá (Souza, 2008). Somente com base em referenciais históricos, econômicos e sociais, poderemos de fato analisar o transtorno (Caliman, 2010) e encontrar a melhor forma de lidar com o problema, que tem forte relação com o fracasso escolar (Patto, 1990).

Nesse sentido, não é à toa que a ABDA identifica os professores e educadores como importantes aliados na identificação e encaminhamento dos casos de TDAH. Por isso, a associação organiza, bianualmente, cursos de formação sobre o transtorno, voltados a esse público. E é com esse intuito que a ABDA publicou uma cartilha especialmente para educadores.

CARTILHA PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOBRE TDAH: PREVENÇÃO OU PROPAGANDA?

A cartilha TDAH – *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com educadores* tem 33 páginas²² (ABDA, [s.d.]b),

nome Todos Pela Educação, a fim de consolidar uma hegemonia e assumir o controle da educação pública do Brasil, submetendo o Estado aos interesses desse setor da sociedade. Dessa forma, para conseguir analisar a conjuntura educacional que vivemos e entender a correlação de forças da luta de classes na educação, temos que compreender a manifestação do Todos pela Educação e sua influência na definição de políticas públicas e financiamento educacional no país.

²² A cartilha TDAH – *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com educadores* está integralmente disponível na página da internet da ABDA, porém, o documento não é datado. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018. O acesso original para a pesquisa do TCC foi em 27 ago. 2015.

composta por uma apresentação do grupo que organizou o material, integrante do Projeto de Inclusão Sustentável – PROIS, envolve profissionais da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência – UPIA –, da Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP– e do Ambulatório de TDAH /Unidade Bahia.

Em seguida, há uma introdução sobre TDAH que aborda o tema de forma coloquial, por meio de questões cotidianas. Um dos assuntos tratados nessa seção refere-se às consequências do uso de medicação – tida como um pressuposto para o tratamento da doença. Além disso, a cartilha relata que o desconhecimento sobre o TDAH é responsável pelos baixos índices de diagnóstico, o que desencadeia um sofrimento para o portador do transtorno, que não é compreendido. Assim, destaca o papel do educador na busca por evitar tal sofrimento. O objetivo do material é expresso da seguinte forma:

Este livreto tem como objetivo principal fornecer informações importantes sobre TDAH que possam auxiliar aos professores e demais profissionais envolvidos na arte de educar para que consigam identificar os sintomas e as características do TDAH, desenvolver estratégias eficazes de ensino e manejo comportamental para seus portadores e contribuir para a melhora da qualidade de suas vidas. (ABDA, [s.d.]b, p. 6-7)

Desde o início, podemos observar o caráter instrumental (e medicalizante) da cartilha e da concepção de cuidado à saúde expressos na definição do seu objetivo, pois indica que a identificação do problema visa o “manejo comportamental” (ABDA, [s.d.]b, p. 20 e 28) do portador de TDAH, ou seja, parte da abordagem cognitivo comportamental da psicologia para a análise do problema.

A seção seguinte é intitulada “Existe mesmo TDAH?”, em que os “sintomas” do TDAH são descritos de modo informal, a fim de que o leitor possa relacioná-los com situações vivenciadas no seu dia a dia. Então, os autores afirmam que, quando desinformadas, as pessoas tendem a avaliar o comportamento de crianças com TDAH como de mal-educadas. Por isso, eles reforçam a necessidade de se conhecer o transtorno, a fim de garantir que as crianças sejam diagnosticadas o quanto antes, para evitar tais confusões.

Os autores iniciam então a defesa da existência do TDAH, com base no argumento da autoridade médica, afirmando ser comprovada cientificamente. Ao final do parágrafo, entretanto, assinalam discretamente a dúvida de alguns, que apesar de tudo “ainda” não estariam convencidos:

O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico frequente, que acomete crianças, adolescentes e adultos, independente de país de origem, nível socioeconômico, raça ou religião. Atualmente não existem, no meio científico, dúvidas sobre a gravidade e a amplitude das consequências do TDAH na vida dos portadores e de seus familiares. Para evitá-las, é preciso reunir esforços em diversas áreas para reduzir o tempo entre o início dos sintomas e a realização do diagnóstico correto, garantindo que todos os pacientes tenham acesso a um tratamento adequado para os sintomas de TDAH e possíveis comprometimentos associados. Apesar dessas certezas no meio acadêmico e científico, alguns setores da sociedade e profissionais das áreas de educação e saúde ainda questionam a existência do TDAH. (ABDA, [s.d.]b, p. 8)

A cartilha prossegue sua defesa com dois argumentos para a existência do TDAH. Um se refere à manifestação do TDAH na história, desenvolvido no tópico “O TDAH ao longo do tempo”, e outro sobre a sua frequência em países e culturas distintas, cuja seção é nomeada “Epidemiologia do TDAH”. A fim de apresentar a forma como o transtorno foi classificado historicamente, consta no material que já havia desde o século XIX relatos na literatura que descrevem crianças “danadas”, “inoportunas”, “impertinentes”, “desrespeitosas”, “muito falantes” (ABDA, [s.d.]b, p. 9).

Entretanto, para melhor compreensão, é importante lembrar que esse período coincide com a massificação da educação escolar. Assim, quanto mais crianças frequentavam a escola, mais aumentavam os relatos sobre algumas que não se adaptavam àquele ambiente. Os comportamentos tidos como inadequados, apresentados por alguns, podem ser decorrência do processo de institucionalização infantil, antes de ser um problema orgânico ou biológico (Patto, 1990).

Na mesma seção, os autores fazem uma retomada das diferentes classificações que consideram precursoras do TDAH. Afirma-se que:

Ao longo do tempo, o TDAH recebeu várias denominações, como por exemplo, lesão cerebral mínima, síndrome hipercinética e disfunção cerebral mínima. Os critérios utilizados para o diagnóstico de TDAH também têm variado bastante. Essas diferenças nos nomes e nos critérios diagnósticos podem confundir as pessoas. Por outro lado, na maioria das vezes os nomes mudaram para acompanhar os resultados das pesqui-

sas e dessa forma refletir o maior conhecimento sobre o TDAH. (ABDA, [s.d.]b, p. 9)

Sobre a história ‘oficial’ do transtorno, Caliman (2010) aponta que alguns pesquisadores classificam as doenças indicadas no trecho supracitado como antecedentes do TDAH. Contudo, a autora indica várias inconsistências e contradições nessa alegação, visto que há uma diversidade de sintomas descritos na literatura, com pouco em comum, ao longo da história: ora se privilegia a hiperatividade, ora a desatenção. Lembra ainda que no século XX, quando alguns defensores do transtorno afirmam terem sido relatados os primeiros casos do que veio a ser descrito como TDAH, a classificação dos sintomas tinha forte cunho moralizante, o que diminui o caráter neutro e biologicista atribuído pelos historiadores do TDAH às análises do período.

No tópico “Epidemiologia do TDAH”, a cartilha apresenta, de forma breve, o que é a prevalência de uma doença e como ela é encontrada, relatando estudos similares sobre o transtorno no Brasil e no mundo. A prevalência de TDAH indicada tem uma variação entre 2,5% e 8%. No Brasil foi encontrada a média de 5,8%, enquanto a média mundial é de 5%. Busca-se ilustrar a proporção com o seguinte exemplo: “Para explicar melhor a relevância desses achados, imagine uma classe de 40 alunos. Considerando uma taxa de 5%, a estimativa é que ao menos duas crianças da classe sejam portadoras de TDAH!” (ABDA, [s.d.]b, p. 10). Mais uma vez, insistem no diagnóstico precoce, para evitar que o problema se agrave. Observa-se uma tendência a impactar os professores, que passam a supor que todas as classes de 40 alunos terão duas crianças com TDAH. Não apresentam estudo epidemiológico de incidência por região nem mesmo por faixa de renda (indicador

mínimo de condição social). Realizam uma propaganda assustadora da doença, e não sua prevenção.

Seguindo a análise da cartilha, a próxima seção é “Como diagnosticar o TDAH?”, em que menciona a ausência de exames de imagem para o diagnóstico do transtorno, que é totalmente dependente do exame clínico e conta com teste, avaliação médica, entrevistas com pais e educadores e informações sobre o comportamento escolar. Nesse trecho, indica-se a possibilidade de que isso seja feito por uma equipe multidisciplinar. Mais uma vez, reforça-se a concepção de que a análise do caso deve ser centrada na criança, sem considerar o contexto mais amplo, que extrapole a dimensão individual. Ao professor, é destinado o papel de colaborador no encaminhamento para as áreas de neurologia, psiquiatria e fonoaudiologia, para realização dos diagnósticos.

No tópico intitulado de “Manuais de Classificação”, apresentam-se os objetivos e a funcionalidade dos manuais, que possibilitariam o diálogo e a orientação entre a ação dos pesquisadores e os clínicos da área de saúde. O DSM-IV e a Classificação Internacional de Doenças – CID-10, organizada pela Organização Mundial da Saúde, são apresentados como os principais manuais de classificação.

A cartilha aponta que: “é importante lembrar que o diagnóstico é o início do tratamento, não o seu fim. Levantamos essa questão porque muitos professores perguntam se ao dizer o diagnóstico para alguém ou discutir sobre o mesmo com a família não existe o risco de ‘rotular’ o paciente.” (ABDA, [s.d.]b, p. 12).

Esse trecho está organizado de forma confusa, uma vez que aborda os manuais de forma superficial e não esclarece as suas funções. A cartilha não indica as diferenças entre o DSM

e o CID, e a intenção informativa anunciada não é tratada de maneira adequada.

Na sequência, é apresentada a “Lista de sintomas do TDAH” de acordo com o DSM-IV, em que são transcritas as características diagnósticas para o transtorno, contidas no manual. Segue-se uma tabela em que constam os sintomas em uma coluna e, na outra, exemplos de situações nas quais o aluno apresentaria um comportamento classificável com o sintoma, no ambiente escolar. Na tabela, exemplifica-se cada sintoma de desatenção e hiperatividade/impulsividade seguido por exemplos de comportamentos que expressam o sintoma. Comentaremos em seguida alguns dos sintomas apresentados na cartilha.

Tabela 1

Sintomas de TDAH e exemplos de sua apresentação na sala de aula

Sintomas de desatenção	Exemplos de situações. Na escola, o aluno:
<ul style="list-style-type: none"> • Não presta atenção a detalhes e/ou comete erros por omissão ou descuido; 	<ul style="list-style-type: none"> • faz atividade na página diferente da solicitada pelo professor; • ao fazer cálculos, não percebe o sinal indicativo das operações; • pula questões;
<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • durante o intervalo não consegue jogar dama ou xadrez com os colegas;
<ul style="list-style-type: none"> • Parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra (cabeça “no mundo da lua”); 	<ul style="list-style-type: none"> • está mais preocupado com a hora do recreio e situações de lazer; • desenha no caderno e não percebe que estão falando com ele;

<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldades em seguir instruções e/ou terminar tarefas; 	<ul style="list-style-type: none"> • não percebe que a consigna indica um determinado comando e executa de outra forma; • em perguntas sequenciadas em geral respondem apenas a uma;
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para organizar tarefas e atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> • guarda os materiais fotocopiados em pastas trocadas • na véspera da prova resolve fazer uma pesquisa de outra matéria;
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental continuado; 	<ul style="list-style-type: none"> • inicia uma resposta, palavra ou frase deixando-a incompleta; • desiste da leitura de um texto ou tarefa só pelo seu tamanho;
<ul style="list-style-type: none"> • Perde coisas necessárias para as tarefas e atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> • leva gravuras para uma pesquisa em sala e deixa no transporte escolar; • perde frequentemente o material;
<ul style="list-style-type: none"> • Distrai-se facilmente por estímulos que não tem nada a ver com o que está fazendo; 	<ul style="list-style-type: none"> • procura saber quem é o aniversariante da sala ao lado quando escuta o “parabéns”; • envolve-se nas conversas paralelas dos colegas;
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta esquecimento em atividades diárias; 	<ul style="list-style-type: none"> • esquece a mochila na escola com todo o seu material; • não traz as tarefas e trabalhos a serem entregues no dia;
<p>Sintomas de Hiperatividade/ Impulsividade</p>	<p>Exemplos de situações. Na escola, o aluno:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Irrequieto com as mãos e com os pés ou se remexe na cadeira; 	<ul style="list-style-type: none"> • pega todos os objetos próximos a si; • batuca na mesa durante a aula; • escorrega e deita-se na cadeira inúmeras vezes;

<ul style="list-style-type: none"> • Não consegue ficar sentado por muito tempo; 	<ul style="list-style-type: none"> • solicita inúmeras vezes a ir ao banheiro ou beber água inúmeras vezes; • tem sempre algo a buscar na mesa do colega;
<ul style="list-style-type: none"> • Corre ou escala em demasia, ou tem uma sensação de inquietude (parece estar com o “bicho carpinteiro”); 	<ul style="list-style-type: none"> • referem que não conseguem parar de pensar ou ficar parado;
<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; 	<ul style="list-style-type: none"> • não fala, grita; • no jogo fala todo o tempo;
<ul style="list-style-type: none"> • Está “a mil por hora”, ou age como se estivesse a “a todo vapor”; 	<ul style="list-style-type: none"> • não anda, corre; • esbarra frequentemente nos objetos expostos pela sala;
<ul style="list-style-type: none"> • Fala em demasia; 	<ul style="list-style-type: none"> • contando sobre o fim de semana, agrega outras; informações sem conseguir finalizar e deixar os demais falarem;
<ul style="list-style-type: none"> • Dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completamente formuladas; 	<ul style="list-style-type: none"> • ao ser perguntado o que fez no fim de semana responde o que terminou de fazer no recreio • o professor vai dirigir uma pergunta ao grupo e antes que conclua ele interrompe dando uma resposta
<ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldade em esperar a sua vez; 	<ul style="list-style-type: none"> • não obedece filas;
<ul style="list-style-type: none"> • Interrompe, intromete-se nas conversas ou jogo dos outros; 	<ul style="list-style-type: none"> • interrompe o professor no meio de uma explicação;

Fonte: ABDA, [s.d.]b, p. 14-16.

Os exemplos são apresentados de forma descontextualizada, uma vez que não há referências às condições em que os comportamentos são realizados ou parâmetros para definir a

frequência em que ocorrem. Para o sintoma de desatenção descrito por “Não presta atenção a detalhes e/ou comete erros por omissão ou descuido”, os exemplos apontados são “faz atividade na página diferente da solicitada pelo professor”; “ao fazer cálculos, não percebe o sinal indicativo das operações”; “pula questões” (ABDA, [s.d.]b, p. 14). Decerto, essas são manifestações de falta de atenção da criança para com as tarefas. No entanto, a cartilha desconsidera totalmente o contexto no qual ocorrem tais situações, convertendo-as em sintomas. Não se problematiza a trajetória escolar da criança, os horários e a qualidade de alimentação, os conteúdos vinculados nas atividades escolares, a relação da criança com o educador, a qualidade das orientações oferecidas pelo professor. Todos são elementos fundamentais para que a criança possa compreender o que fazer em sala de aula.

Com relação aos sintomas de hiperatividade e impulsividade, selecionamos “falar em demasia”, que tem como exemplo: “contando sobre o fim de semana, agrega outras informações sem conseguir finalizar e deixar os demais falarem”. Para o sintoma “tem dificuldade de esperar sua vez”, o exemplo oferecido é “não obedece filas” (ABDA, [s.d.]b, p. 16). Essas duas práticas são comuns em crianças, visto que tanto o comportamento de esperar sua vez para falar, quanto aguardar na fila são hábitos adquiridos no processo de formação da criança em espaços coletivos. Conforme descrito em estudos do desenvolvimento infantil (Piaget, 1967; Vygotsky, 1996; 1998), nos primeiros anos de vida, a criança tem um egocentrismo marcante. É a partir da socialização e educação da criança que essa característica assume outras formas na construção da identidade infantil. Assim, parece injusto centralizar a responsabilidade por falar demais ou ter dificuldade de esperar na

criança, isentando o meio social, inclusive a escola, da consolidação do problema (Meira, 2009).

A cartilha esclarece sobre os critérios diagnósticos descritos pelo DSM-IV e sobre os subtipos do transtorno (misto, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo/impulsivo) e, finalmente, lembra que o diagnóstico depende da manifestação dos sintomas em grau disfuncional, que prejudique a vida normal da criança. Essa é uma observação fundamental, que deveria estar gravada em todas as páginas, pois, caso a cartilha seja interpretada ao pé da letra, qualquer pessoa pode ser considerada com o transtorno, de forma indiscriminada. Porém, o texto não oferece parâmetros para a avaliação da disfuncionalidade, tampouco problematiza o contexto em que a pessoa está inserida, que pode condicionar determinados comportamentos.

A seção seguinte parte da questão, para nós central: “Qual é o papel do professor no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH?” A resposta reforça a importância do educador na identificação precoce da doença, visto que ele convive com a criança em situações distintas, e estaria apto para perceber alteração na sua conduta. Além disso, o fato do professor avaliar a criança com ‘suspeita’ do transtorno em grupo da mesma idade facilitaria a comparação naquela faixa etária, a fim de identificar um possível desvio.

Embora conste na pergunta inicial, nesse trecho não se discute como os professores contribuem para o tratamento do transtorno. Talvez essa ausência seja decorrente da interpretação de que o tratamento do TDAH é uma responsabilidade médica. Ao educador, resta o manejo comportamental da criança com o

transtorno. Assim, a ele é atribuída escassa autonomia na condução do problema.

Em “Quais as etapas envolvidas no processo diagnóstico?”, os autores indicam os profissionais aptos a realizar o diagnóstico, que pode ser feito por uma equipe multidisciplinar ou pelo médico. A cartilha sugere a adoção de mais de uma dessas técnicas: entrevista com pais; entrevista com professores; questionários e escalas a serem preenchidos por pais e professores; avaliação e observação da criança no consultório; avaliação neuropsicológica; psicopedagógica; fonoaudiológica. Sugere procedimentos ao professor para contribuir para a identificação do problema, ao observar e registrar o comportamento nos seguintes aspectos:

Que características da criança devem ser observadas pelo professor e relatadas durante o processo diagnóstico?

- Como a criança se relaciona com adultos? Ela é receptiva ao contato com o adulto? É afetuosa? Compreende a hierarquia? Obedece às regras? Procura ajuda quando necessita?

- Como a criança se relaciona com outras crianças? Consegue brincar em grupo? Consegue seguir as regras das brincadeiras? Tem amigos? Os colegas gostam dela? Briga facilmente?

- Como reage quando é contrariada pelo professor ou por outras crianças?

- A criança finaliza o trabalho individual em sala de aula?

- A criança consegue finalizar o trabalho de sala dentro do prazo estipulado? Consegue finalizar quando lhe é dado tempo extra?

- O trabalho realizado em sala é preciso? O nível de acerto é semelhante ao dos colegas de sala?
- Como é a finalização e precisão dos trabalhos realizados em casa?
- Como são as habilidades de organização da criança em relação ao seu material, suas anotações e registros de tarefas e das aulas, dos trabalhos entregues e do ambiente de trabalho?
- Quais situações parecem piorar o desempenho da criança? Quais parecem melhorá-lo? (ABDA, [s.d.] b, p. 20)

Das nove questões listadas para orientar o olhar do professor com relação à criança suspeita de TDAH, seis exploram o desempenho acadêmico da criança e três tratam da relação dela com os outros. Destinada a educadores, a ênfase incide no rendimento escolar, considerado como a atividade fim da educação. Como já mencionamos, é no mínimo aligeirado descrever um transtorno neurofisiológico, cujas principais manifestações se dão no meio escolar, sem debater as condições de ensino e de trabalho dos professores que caracterizam as instituições educacionais. A responsabilidade do fracasso escolar é atribuída ao comportamento da criança, sem problematizar os demais fatores.

Ao apresentar as “Consequências do TDAH para a escolarização”, de forma breve, a cartilha sugere que o transtorno aumenta os índices de evasão escolar, reprovações, expulsões, além de implicar no baixo rendimento acadêmico e, conseqüentemente, de escolaridade dos seus portadores. Segundo o material, isso resultaria do comprometimento de funções psíquicas pela doença, tema apresentado no tópico seguinte: “Quais funções psíquicas estariam comprometidas na pessoa com TDAH?”.

Neste trecho, discorre-se sobre a área do cérebro (região frontal) que seria afetada pelo transtorno, responsável por várias funções mentais importantes:

O TDAH é compreendido hoje em dia como um transtorno que compromete principalmente o funcionamento da região frontal do cérebro, responsável, entre outras atividades, pelas funções executivas (...) entre os seus subdomínios podemos citar: elaboração do raciocínio abstrato; alternância de tarefas; planejamento e organização das atividades; elaboração de objetivos; geração de hipóteses; fluência e memória operacional; resolução de problemas; formação de conceitos; inibição de comportamentos; automonitoramento; iniciativa; autocontrole; flexibilidade mental; controle da atenção; manutenção de esforço sustentado; antecipação; regulação de comportamentos; e criatividade. (ABDA, [s.d.]b, p. 21-22)

Parte-se de uma explicação técnica apresentando áreas cerebrais e suas funções mentais, seguida pela lista de várias ações essenciais para o desenvolvimento intelectual humano, e alegam que algumas funções seriam comprometidas em casos de TDAH. Apesar do discurso neurológico, não se apresentam argumentos que sustentem a afirmação. Lembremos que a cartilha, ao apresentar as formas diagnósticas, reconhecia a ausência de exames e testes sobre o funcionamento cerebral para a constatação da doença. Desse modo, a explicação é inconsistente: atribui-se o transtorno a um mal funcionamento neurológico e, portanto, orgânico, que não pode ser observado nem comprovado por testes de imagens ou qualquer outro. Qual a justificativa para essa afirmação? Não fica claro.

De acordo com a cartilha, as capacidades comprometidas pelo TDAH são de extrema importância, o que reforça a gravidade da doença, já que interferiria em funções essenciais, como raciocínio abstrato, memória, autocontrole, atenção e criatividade. Com essa explicação supostamente científica, – que atribui disfuncionalidade a uma ampla área cerebral, sem explicar como se chegou a essa suposição – sustenta-se a gravidade do TDAH, sem precisar os seus sintomas, ou seja, qualquer comportamento tido como anormal pode se encaixar no transtorno. Justamente o uso do termo **transtorno**, noção fluida, relaciona-se com a incapacidade de comprovação da doença e seu agente etiológico.

Em “O que causa o TDAH? De onde vem essa doença?”, afirma-se que o TDAH “é um transtorno multifatorial, com total interação entre fatores genéticos, ambientais e neuroquímicos, determinando o conjunto de características que identificam uma pessoa” (ABDA, [s.d.]b, p. 23-24). O texto sugere que a probabilidade de incidência de TDAH na família é praticamente a mesma “de filhos de pais altos também serem altos” (ABDA, [s.d.]b, p. 25), indicando ser bem provável que pais de crianças com o transtorno relatem comportamentos semelhantes quando crianças.

Apesar da ênfase na determinação genética do transtorno, o texto relata não haver clareza dos genes responsáveis, embora mencionem “os genes dos sistemas da dopamina e da noradrenalina, neurotransmissores responsáveis pela transmissão das informações entre os neurônios” (ABDA, [s.d.]b, p. 25). Mais uma vez, parte de uma explicação técnica que descreve o funcionamento neurológico cerebral, sem demonstrar a relação entre a deficiência nos neurotransmissores e a doença.

Ao descrever os fatores ambientais que aumentam a predisposição ao TDAH, a cartilha indica que “são o abuso materno de nicotina e de álcool durante a gestação” (ABDA, [s.d.]b, p. 25). Nova afirmação preocupante, uma vez que a influência ambiental é restrita a poucos aspectos. Nenhum outro fator ambiental é mencionado, sequer como indicação para futuras pesquisas, como alimentação e meio ambiente (eles envolvem poluição das águas, do ar, proximidade ou contato com agrotóxicos, manuseio ou ingestão de transgênicos etc.).

Desconsidera-se, mais uma vez, qualquer influência de aspectos que não sejam da ordem orgânica ou biológica, e, mesmo nela, a escala da investigação parece muito baixa. O contexto social, a organização da escola, a cultura da criança são dimensões completamente negligenciadas na discussão do TDAH. Essa é uma expressão clara da análise parcial feita na cartilha, ao defender a existência inequívoca da doença e negar qualquer elemento tensionador da visão medicalizante.

A seção seguinte busca responder “Como se trata o TDAH?” e prevê “intervenções psicoeducacionais”, com a família, a criança e a escola; “intervenções psicoterapêuticas, psicopedagógicas e de reabilitação neuropsicológica” e “intervenções psicofarmacológicas” (ABDA, [s.d.]b, p. 25). O texto menciona que, por se tratar de um material voltado para educadores, não aprofundará o tratamento psicoterapêutico e farmacológico, porém elucida que o uso de medicação é muito seguro, visto que

é importante ressaltar que desde 1937 os estimulantes vêm sendo utilizados no tratamento do TDAH. Dentre os estimulantes do sistema nervoso central, o metilfenidato é o único aprovado no Brasil para o

TDAH. Já foi demonstrado como sendo eficaz e seguro em mais de 200 ensaios clínicos desenvolvidos com o máximo rigor metodológico. Os principais efeitos adversos do metilfenidato são: perda do apetite, irritabilidade, alteração do sono (insônia), dores de cabeça, dores abdominais. (ABDA, [s.d.]b, p. 26)

Reconhecemos a importância desse apontamento sobre os efeitos colaterais do uso da droga, visto que é fundamental que os professores – público-alvo da cartilha – saibam as consequências que traz na vida da criança. Porém, esse debate não é encarado em toda a sua complexidade, pois apresenta apenas os malefícios ‘toleráveis’ do uso da medicação, sem outras discussões essenciais sobre o tema.

O trecho conclui com as possíveis comorbidades do diagnóstico de TDAH: transtorno de conduta, transtorno oppositor desafiante, transtornos de humor e, principalmente, transtornos de aprendizagem, em especial os relativos à leitura e escrita. Com isso, inicia a discussão do tema seguinte: “Como o professor pode ajudar no tratamento de TDAH? Qual o papel da escola e do professor no acompanhamento da criança com TDAH?”.

Para responder, o texto relaciona o transtorno com problemas de aprendizagem, a fim de sensibilizar professores e outros profissionais da educação para planejar e implementar “as técnicas e estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades dos alunos que se encontram sob sua responsabilidade” (ABDA, [s.d.]b, p. 27). Para tanto, segundo a cartilha, é fundamental que o professor conheça o TDAH, bem como as estratégias para lidar com crianças comprometidas pela doença.

As estratégias são listadas, de acordo com proposição do “programa de treinamento comportamental para professores e

outros profissionais da área de educação”, realizado pelo PROIS. As orientações estão organizadas em torno de seis temas: “recebendo e acolhendo o aluno”; “organizando o espaço – monitorando o processo”; “procedimentos facilitadores”; “integrando o grupo”; “realizando tarefas, testes e provas” e “contato com a família, deveres e trabalhos em casa”.

Apesar da extensão das citações que seguem, julgamos oportuno a transcrição das orientações aos professores, em especial, pelo caráter tecnicista que representam.

As estratégias indicadas para a acolhida das crianças com TDAH envolvem, conforme a seção “Recebendo e acolhendo o aluno” a sugestão por identificar “os talentos” do aluno, elogiar; atentar-se para o “prejuízo à autoestima” da criança; ser “criativo” e “afetivo” para estimular o interesse do aluno; pedir ajuda a “profissionais especializados” e evitar a estigmatização da criança, através de conversa com os alunos (ABDA, [s.d.]b, p. 28).

Ao tratar sobre a organização do espaço, aponta-se: a necessidade de “rotina e organização”; manter o aluno próximo ao professor; estabelecer “combinados”, “regras” e “limites” claros e diretos, “prevendo consequências ao descumprimento destes”; realização de avaliação diária e estímulo ao exercício da “autoavaliação” do aluno; informação dos progressos à criança, a fim de motivá-la, enfatizando o que é “permitido”; ajudar o aluno “a descobrir por si próprio as estratégias mais funcionais”; estimular que a criança peça ajuda e auxiliá-la somente quando necessário (ABDA, [s.d.]b, p. 28-29).

Como procedimentos que facilitam a ação educativa, aponta-se: o estabelecimento de “contato visual” para maior atenção; proposição e cumprimento de “programação diária”, comunicar

ao aluno qualquer alteração no combinado; repetição para melhorar o desempenho do aluno; estimulação a técnicas que auxiliem a memorização; realize intervalos entre as tarefas, para recompensar o esforço; organização de “saídas de salas estratégicas”, assegurando o retorno do aluno; monitoramento do “grau de estimulação” do aluno; adoção de “sistema de pontuação”, “incentivos e recompensas” (ABDA, [s.d.]b, p. 29-30).

Para promover a integração no grupo, o livreto orienta que o professor se atente “ao grau de aceitação da turma em relação a este aluno”; identifique “parceiros de trabalho” e se valha da sua “capacidade de liderança, improviso e criatividade” (ABDA, [s.d.]b, p. 30).

Com relação aos processos avaliativos, os autores indicam que “as instruções devem ser simples”; destacar as palavras-chaves, e estimular o aluno a fazer o mesmo; “evite atividades longas, subdividindo-as em menores”; alternância de tarefas de maior grau de exigência com outras de menor grau de exigência; incentivo a “leitura e compreensão por tópicos”; uso de “procedimentos alternativos”, como testes orais, computador, calculadora etc.; estimular a elaboração de resumos para a “estruturação das ideias e fixação do conteúdo”; orientação sobre como responder provas; extensão do tempo para realização de avaliações; utilização de agenda para organização do aluno e “comunicação entre escola e família”; incentivo à “revisão das tarefas e provas” (ABDA, [s.d.]b, p. 31).

No trecho que se refere ao contato com a família, a cartilha faz as seguintes sugestões: necessidade de manter “contato constante com a família”, enfatizando “os ganhos e não apenas pontuar as dificuldades”; oferta de ajuda para que a criança elabore um “cronograma de tarefas e estudos em casa”; busca por

“informar previamente os temas a serem vivenciados” e estimular a prática de atividade física (ABDA, [s.d.]b, p. 31-32).

Todo esse trecho do livreto é o que trata especificamente da conduta do professor para com a criança diagnosticada com TDAH. As estratégias sugeridas são de oferta de reforço de comportamentos adequados, a fim de aumentar a frequência com que ocorrem. Tais orientações são características da psicologia cognitivo-comportamental, coerente com essa abordagem medicalizante, conforme discutido anteriormente. As sugestões centram-se em ajustes do padrão de oferta de reforço e de tempo em que as atividades são executadas. Pode-se identificar uma redução do processo de ensino-aprendizagem a mera consecução de técnicas e procedimentos, de forma linear.

Outra observação relevante está na afirmação da necessidade de que a atuação do professor seja pautada em apoio profissional externo, visto que as crianças com o transtorno precisam de um atendimento especializado, que o educador é incapaz de oferecer. Essa proposição pode ser dupla e contraditoriamente analisada. De um lado, elabora-se uma cartilha para ensinar a todos os docentes a identificar e acompanhar crianças com TDAH, apresentando o transtorno como algo grave, com diagnóstico e tratamento seguros. Em outros termos, a Associação pretende assumir a função pública de formar os docentes de toda a rede escolar. Não se preocupa, entretanto, com o conjunto dos problemas da saúde e da educação públicas que afetam as crianças, mas apenas com a ‘sua’ doença. De outro lado, a cartilha tende a desqualificar o educador no exercício da sua função específica, o que pode desencadear um processo de desresponsabilização do educador sobre a criança diagnosticada, uma vez que o professor

não estaria habilitado a trabalhar com ela, conforme apontado por Collares e Moysés (1994).

O próximo tema da cartilha é “Como saber mais sobre o TDAH?”, que informa haver vasta publicação sobre o tema, alerta para a triagem entre informações válidas e falsas, e sugere “sempre” pesquisar em páginas da ABDA ou indicadas por ela.

Essa orientação restringe a busca por informações apenas à associação ou a fontes recomendadas por ela, forte indicativo da limitação da discussão sobre TDAH a apenas um ponto de vista, o que defende a sua existência e não a questiona, nem permite outras formas de lidar com o problema.

Na seção final, as dificuldades de trabalho do professor com tais crianças são relembradas, porém, os “direitos” da criança com TDAH são reforçados. O papel do “professor e de todos os profissionais da escola, bem como o da família da criança com TDAH são enfatizados, retomando a ideia trabalhada ao longo do texto de que com tratamento adequado – que envolve a terapia medicamentosa e as estratégias de manejo comportamental – é possível que a pessoa diagnosticada com TDAH possa “ter uma vida feliz” (ABDA, [s.d.]b, p. 33).

Ao alegar que “O TDAH não é apenas um problema comportamental” (ABDA, [s.d.]b, p. 33), o texto reforça a concepção de que se trata também de uma deficiência neurológica. À base de explicações biologizantes, justificam-se os problemas de aprendizagem desses ‘doentes’ e repete-se a necessidade de profissionais da saúde e da educação comprometidos com o atendimento das especificidades decorrentes dessa “doença”.

No rodapé da última página, sem destaque, há a seguinte observação: “Essa cartilha foi desenvolvida com o apoio da Novartis

Biociências e cedida para o uso da ABDA” (ABDA, [s.d.]b, p. 33). A principal fabricante da droga prescrita para TDAH no Brasil tem realmente interesse com relação à identificação e diagnóstico da “doença”. A ABDA, autora formal da cartilha, assume para si a ausência conveniente de problematização da adoção da terapia medicamentosa como tratamento eficaz para o transtorno.

Identificamos, portanto, um jogo de conveniências, que ousamos articular a um projeto de educação que está sendo forjado para uma determinada concepção de mundo e organização da sociedade (Souza, 2008). Nesse projeto, não estão previstas a formação integral e a autonomia dos indivíduos, ainda mais a dos trabalhadores, que são as principais vítimas do padrão medicalizante presente na sociedade (Leher, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha trata do TDAH de maneira superficial, não aprofunda o debate, embora reforce a lógica medicalizante. Conforme apontado ao longo deste trabalho, o material frequentemente apresenta conclusões, sem deslindar os argumentos que as sustentam. Em outros momentos, baseia-se em discurso médico, apresentando informações técnicas – muitas vezes irrelevantes para a compreensão do problema. Omite, entretanto, temas centrais para que o leitor possa refletir e analisar a questão.

A tentativa de neutralidade da ABDA sequer disfarça a parcialidade da discussão. A ABDA se apresenta como a principal fonte de confiabilidade sobre o TDAH, limita a possibilidade de debate e minora os sérios contrapontos a essa concepção. Divulga como produto próprio uma cartilha produzida com o apoio da maior fabricante da droga prescrita para o TDAH, o que

evidencia o vínculo intrínseco entre a associação e a empresa que mais lucra com a “doença” no Brasil. Há uma evidente tentativa de assustar e, em seguida, de convencer/formar professores em quantidade, num processo de disputa de hegemonia sobre os sentidos da educação e da saúde.

Em vários trechos há um discurso de valorização do papel do educador, limitado, porém, pela exigência de sua dependência do saber médico, do qual ele é alijado. O professor fica refém de conhecimentos dos quais ele não dispõe e deve restringir-se a aplicar procedimentos técnicos apresentados na cartilha. Nada o leva a refletir sobre as condições de trabalho, de docência e de vida, suas, dos estudantes e de seus familiares. (Collares e Moysés, 1994).

O discurso medicalizante prioriza a dimensão biológica em detrimento de todo o resto, e descontextualiza a educação. Para além do debate acerca da existência ou não do TDAH, serão mais baixas as oportunidades de aprendizagem de crianças que estudam, em sala de aula com mais de 40 alunos, com professores despreparados que trabalham em condições insalubres. Nesse contexto, a chance para a desatenção, o desinteresse, a indisciplina, a hiperatividade e, até mesmo, a impulsividade são maiores, uma vez que a criança tende a expressar – ainda que de forma inapropriada – sua reação contra a violência a que é submetida diariamente, ao não ter seu direito a uma educação pública e de qualidade respeitado.

A escola deveria ser o espaço de acolhida dessa criança e do seu descontentamento, a fim de oferecer condições para que seus sentimentos possam ser expressos de forma adequada, ou seja, a instituição escolar deveria ensinar as crianças a se colocarem e manifestarem suas opiniões (Meira, 2009). No entanto, o que

encontramos na realidade das instituições de ensino brasileiras é uma escola que exige o silêncio e uma educação que nega a contradição – embora a reproduza.

A responsabilidade dessa situação não reside somente na escola, também vítima de acusações descontextualizadas e culpabilizada por todos os males. A sociedade lida com as crianças e exige seu silenciamento, contesta seus direitos e impede seu protagonismo. A escola, muitas vezes, age como uma extensão desse projeto (Leher, 2014), incompatível com uma educação que promova a autonomia e o aprendizado das crianças.

Enfatizamos o caráter ideológico do reducionismo biológico, característico da cartilha, que historicamente legitima as desigualdades sociais – alguns têm acesso a uma educação que ensina, enquanto a maioria não o tem – interpretando-as como diferenças biológicas. Como se todos tivessem as mesmas oportunidades, porém nem todos estivessem aptos a aproveitá-las (Patto, 1990).

A cartilha é uma das expressões de como empresas, nesse caso, representantes da indústria farmacêutica, têm disputado espaço na produção de consensos ativos (e de hegemonia), pautando a medicalização da vida como modelo a ser seguido desde a infância. Há um crescente avanço do capital sobre a educação pública, na construção de um projeto educacional privatizante e excludente. Neste caso, sua primeira faceta é a privatização da produção de diagnósticos e tratamentos, com uma intensa organização na sociedade civil e na sociedade política, no sentido de tornar políticas públicas (“direitos”) não a prevenção da saúde, mas a venda de medicamentos. Ademais, esse projeto, perversamente, permite o acesso à escola, porém impossibilita a aprendizagem de grande parte da população, de considerável parcela da classe trabalhadora.

O TDAH, dentre outras explicações patológicas, camufla esse processo, pois o fracasso escolar é atribuído a questões individuais, o que isenta todo o sistema que promove a não aprendizagem das crianças pobres brasileiras, ou seja, não há responsabilização do contexto sociopolítico para as dificuldades infantis. O aluno é culpabilizado por não aprender ao ser diagnosticado e medicado. Para tanto, há a necessidade de convencimento da sociedade, mas principalmente, do professor, peça importante na construção da hegemonia dentro do ambiente escolar.

Assim, tem-se investido massivamente na formação do educador para que ele componha com o modelo medicalizante, apesar das suas condições de trabalho precárias: baixa remuneração, carga de trabalho excessiva, salas de aula superlotadas, escolas desequipadas, gestão escolar e pedagógica despreparada, deficiências na formação inicial e continuada.

Esse quadro forma um ambiente profícuo para a tendência medicalizante e as escolas são as maiores encaminhadoras de crianças aos serviços de saúde mental. Tal ideologia apresenta soluções relativamente rápidas e de adequação social. O padrão medicalizante, entretanto, tende a desqualificar a ação pedagógica, ao atribuir o cuidado da criança transtornada aos especialistas da área da saúde.

Para garantir o convencimento dos professores e de outros setores sociais, é importante criar interlocutores eficientes. Associações, apoiadas por empresas que lucram com o diagnóstico indiscriminado do TDAH, atuam na sociedade civil e pretendem atingir a legislação (a sociedade política). Nesse sentido, a ABDA atua como representante dos interesses da indústria farmacêutica e diagnóstica. Torna-se um instrumento útil para consolidação

do projeto de divulgação do TDAH e disseminação da necessidade de defesa dos “direitos” dos seus portadores.

O sofrimento de crianças que não aprendem, vivenciado cotidianamente por famílias e professores, subsidia a persuasão em prol do discurso medicalizante. As causas efetivas desse processo são compostas por algumas engrenagens visíveis, outras invisíveis, todas sem solução apenas através da ação individual, causas socioeconômicas, ambientais, de políticas públicas educacionais e causas pedagógicas. E, até mesmo, de saúde das crianças. Todas as causas precisam ser investigadas, não basta oferecer a solução mais imediata e drástica para a criança, porém mais lucrativa para alguns.

A Carta de Princípios da ABDA e a cartilha abordada na pesquisa são instrumentos para manter esse processo intangível, ao focar apenas a ênfase neurológica e o tratamento individualizante através de medicamentos e terapia comportamental.

Ademais, apontam como um “direito” da criança ser diagnosticada com TDAH e medicada com drogas que trazem consigo uma série de consequências. Esperamos ter demonstrado que o suposto “direito” da criança, para nós, é uma violência, tanto por negar-lhe o direito de aprender – em uma sociedade que propaga a igualdade e produz a injustiça – quanto, ainda mais, por silenciá-la, ao reprimir uma de suas formas de resistir a essa opressão.

Consideramos que o desvelamento dos mecanismos de (re) produção do fracasso escolar pode contribuir para fortalecer as famílias e os profissionais da educação e da saúde para agirem contrariamente à lógica medicalizante. Sem essas informações, fica mais difícil resistir ao padrão dominante e questionar as várias modalidades com que se apresenta.

Assim, reconhecemos a necessidade de produção de materiais (cartilhas, vídeos, panfletos, páginas da internet), a necessidade de oferecer cursos e, mais importante, de propiciar a discussão para a formação dos educadores que trabalham nas escolas públicas brasileiras. Os professores estão na linha de frente da luta contra o fracasso escolar, para tanto, precisam se auto-organizar e construir seu próprio projeto de educação, conforme nos ensinou Marx (2012).

O enfrentamento ao padrão medicalizante pode munir os docentes para confrontar conscientemente o modelo de educação imposto pelo capital e para construir alternativas nas salas de aula. Embora saibamos que não é somente lá que o fracasso escolar seja produzido, esse é um espaço fundamental na oposição à lógica dominante e o professor, um aliado essencial.

No entanto, essa não deve ser uma luta restrita aos diretamente nela envolvidos. Assim, nos inspiramos nas ideias de Florestan Fernandes, transcritas por Leher (2015, p. 6), ao afirmar que “os trabalhadores – em toda a sua polissemia – são concebidos como protagonistas decisivos da luta pela educação”. Portanto, que a luta contra a medicalização da sociedade seja uma luta de todos por uma vida melhor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. *Carta de Princípios da ABDA*. [s.d.]a. Disponível em: <<http://tdah.org.br/carta-de-principios/>>. Acesso 05 jun. 2018.

_____. *TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com educadores*. (Cartilha). [s.d.]b. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei 7.081 (Projeto de Lei nº 3.040, de 2008; Projeto de Lei nº 4.933, de 2009; e Projeto de Lei nº 5.700, de 2009, apensados). *Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica*. 2011. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/images/stories/Relatorio%20Mara%20Gabrilli.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/ hiperatividade TDAH. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v.30, n.1, p. 45-61, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação)*. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31. (Série Ideias, n. 23). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CONCERTA. Responsável técnico Marcos R. Pereira. São Paulo: Jassen-Cylag Farmacêutica LTDA., 2014. *Bula de remédio*. Disponível em: <<http://www.janssen-cilag.com.br/bulas/concerta%C2%AE>>. Acesso em 01 jun. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – CRP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR – GIQE (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FARIAS, Antônio Carlos de; CORDEIRO, Mara Lúcia. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): diagnóstico, etiologia, tratamento, prognóstico e mitos. In: WEBER, Lidia (Org.). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba, Ed. Juruá, 2008, 132-144.

FONTANA, Rosiane da Silva; VASCONCELOS, Márcio Moacyr de; WERNER JUNIOR, Jairo; GOES, Fernanda Veiga; LIBERAL, Edson Ferreira. Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. *Arg Neuropsiquiatr*, v. 65, n.1, p.134-137, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, Fundação Cecierj. Set. 2014. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>>. Acesso em 14 mai. 2015.

GARRIDO, Juliana. Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de escolarização – o estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT20-5518—Int.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2014.

GUARIDO, Renata. A presença do discurso médico na educação. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6, 2006, São Paulo. *Proceedings online*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100059&script=sci_arttext>. Acesso em 13 jun. 2014.

LEHER, Roberto. *Florestan Fernandes e o sentido socialista do público*, 2015 (no prelo).

_____. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (Org.). *Campo e cidade: caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014.

_____. *Educação Popular e luta de classes: um tema do século XXI*. 2009 (no prelo).

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MATTOS, Paulo; SERRA-PINHEIRO, Maria Antônia; ROHDE, Luis Augusto; PINTO, Diana. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS, v. 28, n. 3, p. 290-297, set/dez. 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melilo. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ABRAPSO, 15, 2009, Maceió. *Anais de Trabalhos completos...*, Maceió, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/3.%20a%20medicaliza%C7%C3o%20e%20a%20produ%C7%C3o%20da%20exclus%C3o%20na%20educa%C7%C3o%20brasileira%20%C0%20luz%20da%20psicologia%20-hist%D3rico-cultural.pdf>. Acesso em 15 mar. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

RITALINA. Responsável técnico Flávia Regina Pegorer. São Paulo: Novartis Biociências S.A., 2014. *Bula de remédio*. Disponível em: <<http://www.portal.novartis.com.br/UPLOAD/ImgConteudos/1518.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2015.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo. Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente - Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: REUNIÃO ANUAL ANPED 31, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebelo%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WEDGE, Marilyn. *Por que as crianças francesas não tem déficit de atenção?* Publicado em 16 de mai. 2013. Disponível em: <<http://equilibrando.me/2013/05/16/por-que-as-criancas-francesas-nao-tem-deficit-de-atencao/>>. Consultado em 14 de jun. 2013.

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS:

www.abda.org.br

www.andislexia.org.br/

www.abp.org.br/portal/

www.acm.org.br/

www.neuropsicologia.net/

www.shire.com.br/shire-brasil/tdah.aspx

www.marpa.com.br/

<http://redeglobo.globo.com/acao-global/>

.

NOTAS SOBRE A ESCOLA UNITÁRIA E SUA ATUALIDADE NO SÉCULO XXI

Roberto Leher

A recente Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que dispõe sobre mudanças na Lei de Diretrizes e Bases relativas ao Ensino Médio e à formação de professores, fracionando a etapa final da educação básica em moldes muito semelhantes aos pretendidos pela ditadura empresarial-militar, confirma que as frações burguesas dominantes no Brasil são francamente hostis à escola unitária capaz de assegurar, simultaneamente, formação científica, tecnológica, artística, histórico-crítica à juventude trabalhadora.¹

É importante que lembremos sempre que a escola pública foi massificada na Europa (e ainda não aqui na América Latina) em um momento desconcertantemente contraditório no que diz respeito ao mundo do trabalho. No processo de industrialização, particularmente a partir da revolução industrial, mudanças radicais e profundas estavam acontecendo no mundo do trabalho. E estas mudanças foram tão radicais e tão profundas que Marx² as caracteriza como um processo de natureza revolucionária. Importante destacar que Marx não era descuidado no uso das palavras. Ele sabia o que estava falando sobre revolução como um processo de mudança no contínuo do tempo. Uma mudança estrutural que é, justamente, o processo em que a subordinação do

¹ Leher, Roberto. *Uma etapa crucial da contrarreforma. Le Monde Diplomatique*: Primavera Secundarista. São Paulo, v. 10, n. 112, nov. 2016, p.6-7.

² Marx, Karl. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo: Editora Moraes, s.d.

trabalho ao capital deixa de ser uma subordinação formal para se transformar em subsunção real do trabalho ao capital.

Na subordinação formal, os trabalhadores ainda viviam em espaços que possibilitavam aprendizagem sobre o processo de trabalho, nas manufaturas. Um jovem trabalhador, um aprendiz, depois de certo tempo na fábrica, poderia conhecer o processo de trabalho como um todo: numa indústria têxtil ele saberia transformar o algodão em fios, os fios em tecido, o tecido num vestuário segundo determinada modelagem etc. Nesta forma de exploração, o controle, essencialmente, é um controle do tempo para a extração da mais-valia absoluta dos trabalhadores.

Com as máquinas, o conhecimento foi incorporado (subsumido) cada vez mais, por meio das tecnologias, ao próprio maquinário. O trabalhador pode não saber muito bem como é convertido o algodão num fio. Ele deve saber mexer na máquina. Neste sentido, a incorporação do conhecimento nas máquinas foi expropriando, foi despossuindo os trabalhadores no que diz respeito ao controle da inteligência do trabalho. Como o proprietário dos meios de produção é dono das máquinas, ele é dono do conhecimento. Ele se apropria inclusive do conhecimento do trabalhador técnico e científico. E isso gera reações fortes dos trabalhadores. Este momento dramático, em geral, é apresentado de maneira caricata no ensino de História. O ludismo, o movimento de quebra de máquinas, de revolta diante das máquinas, não foi uma manifestação de primitivismo dos trabalhadores que resistiam a alguma coisa estranha que acontecia. Eles sabiam, em grande parte, o que ocorria: as máquinas significariam intensificação do trabalho e expropriação do conhecimento.

E a escola pública estava se difundindo neste momento. É particularmente importante destacar que essa escola pública, desde o início, tem implícita uma determinada concepção de educação que é compatível com o dualismo. Esta concepção foi sintetizada por um pensador conservador brilhante, Emile Durkheim, que dizia que a função da escola, fundamentalmente, é socializar a juventude.³ Durkheim compreende a socialização como a difusão de uma certa forma de ser, de uma certa forma de pensar, de uma certa disposição de pensamento em relação a valores, à maneira de pensar a vida e, nesta difusão de valores, de perspectivas, de disposições de pensamento, os jovens deviam ser educados para a divisão do trabalho social.

No capitalismo, alguns indivíduos serão os músculos da produção, outros serão os cérebros da produção. No pensamento liberal, isso nada tem a ver *a priori* com a classe. Tem a ver com talento, com as características individuais de cada um. Locke diria: alguns possuem uma natureza humana que os torna mais aptos ao trabalho muscular, prático. Outros nasceram com uma natureza humana diferente, que os qualifica a seguir com trabalhos de natureza intelectual. E isto gera na sociedade, pensada como organismo social, uma divisão do trabalho em que uns serão o cérebro, outros os seus braços e suas pernas. É importante destacar que isso foi um pressuposto da escola pública. Alguns deveriam seguir carreiras práticas, aprender técnicas que adestrem seus músculos, suas atividades manuais. Outros, por sua natureza humana, poderiam seguir na escola de uma forma mais mediada pela dimensão simbólica do conhecimento, da ciência.

³ Durkheim, Émile. *Educação e sociologia*. 10. ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

Portanto, não foi a burguesia, não foram as revoluções burguesas que colocaram o problema da escola unitária, da escola única, que rejeita a disjunção entre quem pensa e quem executa, quem manda e quem obedece (dualismo estrutural). A perspectiva da escola unitária decorre da luta dos trabalhadores!

Talvez o momento mais luminoso de enfrentamento da escola dualista tenha sido a Comuna de Paris (1871)⁴. É na comuna que vamos encontrar os fundamentos de uma escola pública capaz de garantir esta perspectiva unitária. Na escola da Comuna, vamos ter o enfrentamento radical da divisão de gênero na escola, de que meninos e meninas devem ter educações distintas, em que as estudantes devem aprender as boas prendas da maternidade, do trabalho doméstico, e os estudantes deveriam ser preparados para o mundo do trabalho, alguns adestrando os seus músculos e outros, o cérebro. É a escola da Comuna que sustenta, na prática, que todos os trabalhadores devem receber uma formação científica e tecnológica que permita transformá-los em intelectuais no processo de produção, e recusa a separação entre quem manda e quem obedece, quem pensa e quem executa. E que isso demandaria um conhecimento científico muito sólido por parte da classe trabalhadora.

E, não menos importante, a escola da Comuna aposta na possibilidade de que a educação desenvolva, nos filhos dos trabalhadores, a imaginação, o fomento da imaginação criadora dos seres humanos. O primeiro ato político da Comuna editado após a constituição do exército popular foi justamente o decreto sobre educação. Afirmava que os museus e os jardins parisienses

⁴ Almeida, Jane Barros. *Educação e luta de classes*. A experiência da educação na Comuna de Paris (1871). Campinas: Alínea, 2016.

deveriam estar abertos a todo o povo, medidas que corroboram a argumentação de que a educação deve desenvolver a imaginação e a criação humana por meio da arte. E muitos artistas naquele contexto abriram seus *ateliers* para que a classe trabalhadora pudesse também experimentar, vivenciar o processo de fazimento da arte. Eduardo Manet, Gustave Courbet, entre outros grandes pintores, engajaram-se naquele momento em prol de uma escola que garantisse a formação integral da juventude.

E isso é parte da luta de classes. A perspectiva de que devemos ter uma escola única foi parte do processo de lutas dos trabalhadores, de distintas formas, no final do século XIX. A Comuna inspirou os primeiros anos da educação da Revolução de 1917. Como é o âmago da concepção socialista de educação, vem sendo combatida, diuturnamente, pelas classes dominantes. O breve retrospecto histórico confirma que, mais do que nunca, é preciso recriar as ideias que podem atualizar, no século XXI, o vigor da escola unitária do trabalho!

ANEXO

Trabalhos de conclusão do curso (TCCs) aprovados nas duas turmas do curso TEMS - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

EPSJV-Fiocruz e PRONERA-Ministério do Desenvolvimento Social

Aluno		Título do Projeto
		CURSO TEMS 1 ANO DE DEFESA 2013
1	Adilson de Apiaim	A educação do campo: Unidade Escolar Lucas Meireles
2	Adriana Alvares de Lima Depieri	Estudo da Abag como um partido que organiza a classe dominante a partir de análise histórica de como as organizações patronais do campo têm atuado na sociedade brasileira
3	Adriana Pereira de Oliveira	As jornadas de agroecologia como espaço de luta de classe no estado do Paraná: potencializando o debate do projeto popular para a agricultura
4	Alex Verderio	Discurso acerca do direito à educação e a luta por uma educação do campo no Brasil: trajetórias e percalços
5	Amarildo de Souza Horacio	Hegemonia, política e pesquisa: a relação política do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra com a Universidade Federal de Minas Gerais, contradições e possibilidades
6	Ana Beatriz de Carvalho	Arco Metropolitano do Rio de Janeiro: o discurso de compensação para as escolas do campo do município de Nova Iguaçu
7	Antonio Carneiro de Menezes	As Concepções de Educação Ambiental contidas no projeto de curso de especialização em Educação Ambiental Campesino

	Aluno	Título do Projeto
8	Cosme de Carvalho Sousa	A Educação e o Processo de Formação no CEEPRO Francisca Trindade
9	Daniel de Jesus Silva	A implementação de políticas públicas no campo
10	Edilene Alves Rodrigues	A relação homem e natureza na perspectiva da educação
11	Elisangela das Dores de Carvalho	Reflexões sobre a formação de intelectuais orgânicos pelo movimento social: um estudo de caso do MST na licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ
12	Elodir Lourenço de Souza	As contradições, limites e possibilidades na construção de uma experiência contra-hegemônica de escola
13	Ester Fiorini	Matrizes pedagógicas para uma educação unilateral: limites e possibilidades
14	Huber Roberto Santos Aviles	A luta por educação no campo nas áreas do MST na região norte do Espírito Santo
15	Ivori Agostinho Moraes	Os encontros de professores do MST do Rio Grande do Sul
16	Jonas da Conceição Miranda	A política educacional do Estado e a juventude de ensino médio dos assentamentos - Rondônia
17	Karine Neves Mourão	Educação do Campo no Norte Fluminense: contradições e possibilidades
18	Leila da Silva Sousa	Pronera: da política de governo à política de Estado nos governos Lula e FHC
19	Luana Carvalho Aguiar Leite	Por uma educação integral do campo: estudo de caso no município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro

	Aluno	Título do Projeto
20	Luana Pomme Ferreira da Silva	Política de desenvolvimento rural territorial sustentável
21	Lucineia Miranda de Freitas	Análise do conhecimento produzido pelos estudantes do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo – CAMOSC
22	Manuela Martins da Costa Aquino	Dominação e pedagogia: materiais pedagógicos da Abag em Ribeirão Preto/SP
23	Marcelaine Reguelin	A realidade dos jovens nas áreas de assentamento de Reforma Agrária
24	Marcia Mara Ramos	A significação da infância em documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
25	Maria de Jesus dos Santos Gomes	Os confrontos de projetos no campo brasileiro e as implicações para a Escola do Campo de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro – Itarema/CE
26	Maria Edi da Silva Comilo	Políticas de Educação do Campo no Paraná: da legalidade à práxis na educação do campo no Assentamento Pontal do Tigre
27	Maria Ilda da Silva	Cultura camponesa na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes
28	Maria Izabel Grein	Trabalho e educação politécnica nas escolas de assentamento
29	Maria Rosineide Pereira	A universidade, o Estado e a Educação do Campo na encruzilhada da história
30	Marlene Aparecida da Silva de Jesus	Políticas Públicas de EJA no Mato Grosso
31	Mercedes Queiroz Zuliani	A construção de um movimento de Educação do Campo na região de SE do PA. É possível consolidar uma contra-hegemonia?

	Aluno	Título do Projeto
32	Messias Vieira Barbosa	As resistências das universidades públicas quanto ao acesso dos camponeses: o diálogo do MST com a Universidade Federal do Tocantins – período 2000 a 2010
33	Oswaldo Samuel Costa Santos	Processos de formação das lutas sociais camponesas no norte de Minas na perspectiva da luta da classe trabalhadora
34	Paulo Roberto de Sousa Silva	Trabalho e Educação do Campo no Ensino Médio
35	Rosângela Santos	O processo de educação/alfabetização de jovens e adultos na comuna da Terra Irmã Alberta Regional Grande São Paulo no município de São Paulo: 2002 a 2008
36	Roselandia de Oliveira Ferraz	Escola em movimento: limites e possibilidades da luta de classes no cotidiano da escola
37	Rosimeire Pan D'Arco de Almeida Serpa	Empresariamento da educação e a produção do consenso a partir do espaço escolar no município de Iaras (São Paulo)
38	Rubneuzza Leandro de Souza	Projovem Campo – Saberes da Terra: Análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff
39	Terezinha Sabino de Souza	O processo de luta do MST pela Educação do Campo no assentamento Ulisses de Oliveira
40	Valmiram Cardoso Sobreira	Universidade e Movimentos Sociais: interrogação à formação de educadores do campo

	Aluno	Título do Projeto
41	Vanessa Reichenbach	O Estado, as políticas públicas e a atuação da Articulação paranaense na luta por uma Educação do Campo
42	Vera Lucia Marcondes	Assistência técnica e extensão rural: caminhos e descaminhos na construção da emancipação dos agricultores
		CURSO TEMS 2 ANO DE DEFESA 2015
43	Ana Cristina Hammel	A relação entre Estado, política social e a educação como possibilidade de acúmulo para as lutas dos trabalhadores: limites e possibilidades.
44	Camila Munarini	Ensaio sobre a construção do conhecimento: <i>atualidade</i> como categoria
45	Camilo Monteiro do Amaral Alvarez	Origens do internacionalismo dos sem-terra: primeiros anos 1979-1986
46	Deusilina de Oliveira Silva	A política de Educação do Campo no município de Açailândia-MA
47	Dionara Soares Ribeiro	A implementação da política de Educação do Campo no município de Itamaraju – BA
48	Eleneuda Lopes Sousa	As implicações do IDEB na organização do trabalho pedagógico na Escola Municipal União
49	Flávia Tereza da Silva	Concepção de infância no MST: a ciranda infantil e o encontro dos sem-terra como espaço de formação humana
50	Francisco Alves da Silva	O ensino de artes no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra.

	Aluno	Título do Projeto
51	Frederico Rodrigues dos Santos	Educação Física escolar e cultura corporal no processo educacional na Escola Municipal Fabio Henrique
52	Gilmar Felipe Vicente	A participação dos movimentos sociais do campo no processo de institucionalização do Pronacampo
53	Gladys Cristina de Oliveira	Música e luta de classes no processo revolucionário da Nicarágua (1970-1983)
54	Hundira Souza da Cunha	Mulheres, militância e educação: a experiência da construção da Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves.
55	Iristhelia Carvalho Ferreira	ProJovem Campo- Saberes da Terra: uma análise de sua política de inclusão/ formação social
56	Janaina Ribeiro de Rezende	Hiperatividade ou desatenção? Diagnósticos de uma educação que medicaliza os processos de aprendizagem
57	Janaína Strunzak	Experiências e contradições: o cooperativismo no movimento social camponês
58	Jaqueline Baim	A relação entre escola e comunidade na implementação dos complexos de estudos: Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira - Paraná
59	Jaqueline Boeno D'avila	O papel da auto-organização dos estudantes nos complexos de estudo: uma prática educativa do MST
60	Jeizi Loici Back	A auto-organização dos estudantes e sua relação com o trabalho na proposta dos complexos de estudo das escolas itinerantes do Paraná
61	Jose Ricardo Basilio da Silva	História e memória de uma trajetória de lutas do MST Ceará – 1989 a 1993

	Aluno	Título do Projeto
62	José Ronaldo Silva dos Santos	A relação entre trabalho, educação e currículo na escola do MST
63	Josenilza Alves Figueiredo	Todos pela alfabetização - Topa: contribuições e limites no assentamento Bela vista no município de Itamaraju - BA
64	Julio Henrique Moreti	A questão indígena no jornal correio do estado: como a notícia impede uma adesão da população à causa indígena
65	Ketma Lorena da Silva Alves	Construir-se Terena: uma primeira abordagem
66	Lenilde de Alencar Araujo	A participação da Fundação Vale na educação do Maranhão: estratégia de dominação e construção de hegemonia da classe dominante
67	Lucas do Amaral Afonso	Trabalho e dialética: um ensaio sobre a certeza sensível, percepção e entendimento na fenomenologia do espírito de Hegel e a crítica de Marx ao método da economia política
68	Marilene Hammel	Mais Educação e o tempo integral
69	Paula da Silva França	A quem serve o Pronatec campo?
70	Rosimária de Jesus Ribeiro	Entre memória, história, resistência e esperança: o acampamento Diolinda Alves: uma luta entre a (in)justiça e a (des)ordem.
71	Rosymere Pereira	A relação campo – cidade e suas implicações para um grupo de jovens do campo da escola pública de Ensino Médio
72	Sandra Gunkel Scheeren	Gramsci e o MST - um diálogo possível: pensando nossa escola

	Aluno	Título do Projeto
73	Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho	O trabalho camponês na formação dos jovens do campo: análise do Curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio com ênfase em agroecologia
74	Tessy Priscila Pavan de Paula Rodrigues	A escolinha auto-organizada do acampamento Elizabeth Teixeira: reflexões sobre educação popular e a luta pela terra em Limeira-SP
75	Valter de Jesus Leite	A relação trabalho e educação no experimento dos complexos de estudo da Escola Itinerante MST Paraná
76	Wellington Cesar Taques	Educação e agroecologia

Este livro foi impresso pela Gráfica & Editora Triunfal Ltda - EPP
para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, em julho de 2018.

Utilizou-se a fonte Garamond na composição,
papel pólen bold 70g/m² no miolo
e cartão supremo 250g/m² na capa.