

LAURO PIRES XAVIER NETO

PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA E A ESCOLA DO MST:
Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

JOÃO PESSOA/PB
2005

LAURO PIRES XAVIER NETO

PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA E A ESCOLA DO MST:

Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista

Data da aprovação:

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
(Orientadora)

Prof. Dr. Alder Júlio Ferreira Calado
(Examinador)

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita
(Examinadora)

À Neiry Delânia,
“foi assim, como ver o mar, a primeira vez
que meus olhos se viram no seu olhar”

A meus pais,
“ainda somos os mesmos, e vivemos...”

Ao meu avô Lauro Pires Xavier (in memoriam),
pela oportunidade de ler tantos livros
em sua biblioteca particular

À Socorro Xavier
“não diga que a canção está perdida...”

A Guevara
Pelo sentimento de indignação,
diante das injustiças com o outro

À Celi Taffarel
“mirem-se no exemplo daquelas mulheres...”

A Sebastian Poch e Yolanda Elisa
Amigos presentes nesta dura caminhada

Ao Povo do Sertão Nordestino
“Canudos não se rendeu...”

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Vovó Margarida e Maria e ao Vovô Aníbal, com saudade;

À Família Carvalho, pelo acolhimento;

À minha Irmã, pelos intensos debates e discordâncias;

A todas as tias, primas e primos, sobrinhos e parentes;

Aos tios Petrônio, Lula, Memeu e Chico, os quais guardo com muita saudade;

Ao Professor Alder Júlio e a Professora Edineide Jezine, pelas contribuições;

As Meninas do “Movimento”: Vera, Yolanda, Ana Paula, Edna, Edinaura, Graça, Verônica, com quem tanto aprendi;

A todos os professores e professoras do PPGE, com quem tanto debati;

Ao Grupo ODECASA, quem tanto escutei;

A Fausto Arruda, quem tanto li;

A David Kane, com quem tanto conversei;

Ao Professor Zé Marques (in memoriam), pelo começo de tudo;

A todos os amigos e amigas, que sempre digo que me ajudaram na formação intelectual e afetiva, em especial a Sérgio, Josinaldo, Kallé, Bokka, Gustavo, Anamaria, Raul, Sandra Valéria, Roberta Venícia, Fernanda, Danielle, Joberson, Creusa, Sávia, Ytalo Mota, Henrique Peixe, Márcio Negão, Fátima, José Júnior, Leonan, Manoel, Itamar, Evilásio, Lucas, Wilson, Dalva, Débora, Ivaldo Gomes, Hellosman, Germano, Chico Máuri.

Desculpe-me pelos ataques rochosos de blasfêmia e podridão que corrói o meu ego,
Pelas minhas faltas, pelos meus sonhos atolados nos meus limites
Por todos aqueles que magoei, sem pedir perdão
Perdoe-me por ter sofrido e deixado para trás tudo que sempre carreguei de bom
Sinta falta daquele ser, construído pelo ardor das múltiplas cascatas de amor
E agora dilacerado em negras vestes de cetim, corrompido e ardente
Não tocarei no assunto amor, enquanto ele for faca que atravessa teu peito,
Fogo que queima tua carne, escarro que empodrece tua boca
Falarei da vida cabisbaixo, contando os azulejos que me levam à escada da morte
E quando finalmente avistá-la, recordarei aquele que um dia sonhei ser:
Prudente, honesto, concreto em meus atos e ações, e teria em fim descoberto a lisura do homem,
A compaixão do perdão e a vida em conjunto
Mas, não mais inundarei o piso de lágrimas, seguirei rente ao solo – meus olhos
Em busca do destino que sempre temi
Terei a honra e o prazer de gozar o último suspiro, como se fosse o primeiro
Como se fosse o eterno, como se fosse você a roçar na minha pele bárbara
Só me resta te pedir: me salve, me alui desse destino que ronda o meu penar
Mas não tenho mais força, não consigo te fazer entender minha dor e meu instinto,
Pois a sua sofreguidão desassola a mim mesmo
Não tenho mais força, céus – onde está o céu? – onde está a escadaria da eterna aliança?
Sinto seu cheiro, uma mistura de enxofre e alfazema
Um odor que dilacera meu coração, me parte em pedaços vãos
Entrementes te encontro a beira da escadaria, é o cheiro do orvalho
O ópio que sustenta meu viver e conseguirá me desvirtuar do sofrimento...
E agora, o que fazer? Continuar cabisbaixo e retalhado, cumprindo o doloroso destino
Ou te fazer parte dessa história – enxofre-alfazema-enxofre – no egoísmo dos meus limites?

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo comparar o caráter sócio-político que embasa as propostas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entendido com um Projeto Histórico Socialista, e do Projeto Escola Ativa vinculado a uma proposta do Banco Mundial (Projeto Histórico Capitalista), bem como identificar nos documentos da educação do MST e da Escola Ativa o caráter do projeto de sociedade subjacente às suas propostas educativas. As categorias do materialismo histórico-dialético apontaram para um caminho metodológico que nos remeteu às respostas das indagações da pesquisa nas escolas do MST e da Escola Ativa. A categoria *possibilidade-realidade* nos levou a compreender a essência de um fenômeno social, percebendo seus estados reais e a suas possibilidades. Utilizamos a entrevista semi-estruturada com a coordenadora de educação do MST, além do recurso do Diário de Campo em eventos de formação do MST e da Escola Ativa. A análise dos dados da pesquisa apontaram que o caráter sócio-político da proposta educacional da Escola Ativa remete aos interesses da manutenção do status quo da sociedade capitalista, enquanto que no MST esse caráter pedagógico deseja a ruptura com tal estrutura de sociedade, porém, dentro das possibilidades de concretização de sua proposta de ação encontra condicionantes do sistema capitalista que subtrai sua força de atuação, principalmente na implementação de uma Pedagogia Socialista.

Palavras-Chaves: Educação do Campo; MST; Escola Ativa

ABSTRACT

This thesis has as its goals both the comparison between the social-political characters used as the foundation of both the Landless Country Workers Movement's pedagogical proposes (seen as a Historical Socialist Project) and the Project Active School's proposes, linked to an offer offered by the World Bank (Capitalism Historical Project), and the identification of the society project's character based on both the records of the Landless Country Workers Movement (LCWM) and the Active School Project. The historical-dialectical materialism categories led to a methodological path that refers to the answers provided to polls on both LCWM and Active School's establishments. The possible-real category led us to comprehend the core of a social phenomenon, fully understanding their real possibilities and states. We were able to utilize a interview with the education coordinator of the LCWM, plus Field Records of formation events of LCWM and Active School. The analysis of the polls' data showed us that the social-political character of Active School's educational proposes refers to maintaining the status quo on capitalist society, while LCWM's character wishes the rupture with that society structure, although bearing workings of capitalist nature that detract from its force of influence, particularly when it comes to implementing the Socialist Pedagogy.

Keywords: Country Education; LCWM; Active School

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima
(Normas para a Escola Ativa)

ANEXO 02 – Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” do MST/BA

LISTA DE SIGLAS

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ALCAN – Área de Livre Comércio da América do Norte
BM – Banco Mundial
CAC - Conselho de Acompanhamento e Controle
COEP – Coordenação Estadual do Programa FUNDESCOLA
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EC – Emenda Constitucional
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OGM – Organismos Geneticamente Modificados
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PHC – Projeto Histórico Capitalista
PHS – Projeto Histórico Socialista
PME – Programa de Melhoria da Escola
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTA – Plano de Trabalho Anual
TOR – Termo de Referência
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFBA – Universidade Federal da Bahia
URCA – Universidade Regional do Cariri
UEx – Unidade Executora
ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS

Gráfico 01 – Total de Projetos do BM de 1949-2004.....	58
Gráfico 02 – Total de Empréstimos.....	60
Gráfico 03 – Avaliação de Rendimento do Projeto Escuela Nueva.....	70
Tabela 01 – Projetos Aprovados e Concluídos na área de Educação.....	62
Tabela 02 – Índices de Avaliação da Escuela Nueva na Colômbia.....	70
Figura 01 – Guia de Português da Escola Ativa.....	147

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

INTRODUÇÃO.....	13
1. OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	17
1.1 Problematizando o objeto de estudo.....	23
1.2 O caminho metodológico.....	25
1.3 Categorias de Análise.....	26
1.4 Ideologia.....	28
1.5 Aspectos Históricos, Sociais, Econômicos e Políticos do Contexto Internacional.....	35
1.6 A Doutrina Bush e a ofensiva imperialista.....	36
1.7 ALCA.....	40
2. O PROJETO HISTÓRICO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO.....	43
2.1 O capitalismo no contexto da globalização.....	44
2.2 Políticas do Banco Mundial e Hegemonia.....	57
2.3 Os Projetos de Educação do Banco Mundial.....	61
2.4 O Banco Mundial e a Educação para o Campo: o Projeto Escola Ativa.....	67
3. O PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA E A EDUCAÇÃO.....	79
3.1 O Projeto Histórico Socialista.....	79
3.2 Pedagogia Socialista.....	84
3.3 Os Princípios Socialistas da Educação do MST.....	97
3.4 O Setor de Educação do MST na Paraíba.....	105

4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O MST E O PROJETO ESCOLA ATIVA.....	107
4.1 Concepção Pedagógica	108
4.2 Percebendo a Ideologia presente nas Concepções.....	112
4.3 Relação Educação – Trabalho.....	117
4.4 Os Sujeitos presentes nas Capacitações e seus discursos.....	121
4.5 Dinâmicas, Vivências e a Mística.....	130
4.6 O Financiamento das ações da Escola Ativa e do MST.....	134
4.7 Relação com o Estado.....	139
4.8 Concepção e Execução das Propostas Pedagógicas.....	143
5. À GUIA DA CONCLUSÃO.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXOS.....	162

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como foco de estudo os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da idéia de seu Projeto Histórico Socialista (PHS) e os princípios educacionais do Projeto Escola Ativa, à luz de sua realidade concreta forjada a partir das relações econômicas do sistema de produção, caracterizada por seu Projeto Histórico Capitalista (PHC). A análise da proposta educacional do MST passou pela revisão de literatura das idéias dos autores que contemplam os princípios educacionais do Movimento, vislumbrando o momento histórico porque passavam - ideais de educação vinculados a um Projeto Histórico Socialista (PHS). Analisamos, também, os documentos, livros, cartilhas do, e sobre o, MST e fizemos uma revisão da literatura. A pesquisa de campo foi realizada em dois Encontros Estaduais de Educadores do MST (um na Paraíba e outro na Bahia), na Jornada de Luta¹ (na Paraíba em 2004), no assentamento da Amaralina/BA e nos acampamentos em Ipiauí/BA e Nêgo Fuba/PB, no lançamento do Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” na Bahia e na aula inaugural do Curso de História para os Movimentos Sociais do Campo na UFPB, onde

¹ A mídia titula, pejorativamente, a Jornada de Luta do MST como Abril Vermelho, referência ao mês que acontece o evento e as cores do Movimento.

colhemos os relatos e discursos dos participantes para análise. Utilizamos também o recurso da entrevista com a Coordenadora Nacional de Educação do Movimento.

Já no Projeto Escola Ativa, pesquisamos as publicações editadas pelo Governo Federal, inclusive os livros do professor e do aluno, além de documentos obtidos através da página na internet do Banco Mundial. Na pesquisa de campo participamos de dois encontros nacionais de supervisores (um em Brasília/DF, outro em João Pessoa/PB), um encontro de supervisores da Escola Ativa a nível nacional (Fortaleza/CE), duas capacitações estaduais de professores e supervisores (Campina Grande/PB) e visitamos escolas do projeto nas cidades de Santa Rita/PB e Campina Grande/PB.

Dessa forma surgiram problemáticas significativas que levantam o questionamento sobre a escola inserida no modo de produção capitalista e a relação direta com a superestrutura social, tentando formar trabalhadores com consciência de classe e aptos para implantação de um PHS, como está divulgado nos princípios educacionais do MST.

Percebemos que o MST é hoje um expoente na luta dos trabalhadores pela emancipação popular no Brasil, necessitando de uma maior aproximação com o saber e a ciência para poder concretizar objetivamente seus ideais. A mística, a cultura e a escola do MST fazem parte de uma proposta vinculada ao saber popular que carece de estar em constante interação com os vários setores sociais interessados em compactuar com o clamor público das transformações sociais.

Acreditamos que a pesquisa teve seu potencial de viabilidade graças à necessidade que o MST possui em articular diversos segmentos da sociedade em discussões acerca de suas propostas, como podemos observar no Caderno de Educação que remete aos setores interessados um chamamento ao debate dos princípios educacionais. Porém, não

poderíamos deixar de nos posicionar criticamente frente à forma de ação do Movimento, descortinando seus ideais teóricos que precisam estar explicitamente demonstrados, para então apontar possibilidades concretas de luta do Movimento Social organizado, que se apresenta em diversas correntes epistemológicas de educação, especialmente a educação do campo, e que assim forja desdobramentos na forma de ação política.

Entendemos assim, que este trabalho oferece uma contribuição para a Educação Popular no sentido de explicitar as estratégias do sistema capitalista de atuação na educação do campo, ao tempo em que enfatizamos a estrutura da educação do Movimento Social frente à ofensiva imperialista em diferentes flancos de ação.

Assim, este trabalho teve como objetivos comparar o caráter sócio-político que embasa as propostas pedagógicas do MST e do Projeto Escola Ativa, bem como identificar nos documentos da educação do MST o caráter do projeto de sociedade subjacente à sua proposta educativa e identificar na estrutura e organização da Escola Ativa a natureza do projeto de sociedade subjacente à sua concepção de educação.

O primeiro capítulo trata da construção do objeto de estudo, numa breve passagem sobre a maneira que nos aproximamos da temática, com um histórico de nossa jornada enquanto militante político e que serviu para situar o leitor na forma de conduzir as discussões presentes neste trabalho. Na seqüência afirmamos nossa disposição em tentar debater o assunto através das categorias de análise marxista e em especial a categoria possibilidade-realidade que concentra, sobremaneira, nosso esforço em apontar caminhos metodológicos que respaldassem os aspectos verificados na pesquisa de campo. Em seguida discutimos a categoria ideologia e os aspectos atuais da nossa conjuntura política, trazendo elementos teóricos que pudessem nos ajudar a formular uma apanhando geral da realidade

do sistema capitalista e seus instrumentos mais recentes de dominação, assim analisamos a implementação das políticas neoliberais que impulsionaram a ofensiva do imperialismo através da Doutrina Bush e da Área de Livre Comércio das Américas.

Discorremos no segundo capítulo sobre o Projeto Histórico Capitalista, principalmente as questões relativas ao Estado e seu papel na política imperialista de dominação. Passamos então a verificar como o projeto educacional capitalista se entranha nas “veias abertas da América Latina” (parafraseando Eduardo Galeano), através do Banco Mundial e do Projeto FUNDESCOLA. Tal projeto é estudado de forma geral em todos os seus espaços de ação e aprofundado na questão da escola rural multisseriada, a Escola Ativa, onde analisamos os princípios pedagógicos e a formação profissional.

No terceiro capítulo dissertamos sobre a história de luta da classe trabalhadora, a partir da resistência popular e das transformações sociais ocorridas no cenário mundial, com ênfase na participação campesina nesse processo de construção histórica. Fizemos um apanhado histórico dos princípios presentes na Pedagogia Socialista e, por fim, analisamos os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através da sua escola e da formação de educadores.

No quarto e último capítulo fizemos uma análise comparativa entre a educação da Escola Ativa e do MST. Para tanto utilizamos oito elementos que envolveram a concepção pedagógica, os sujeitos e seus discursos, a ideologia, a relação com o Estado e com a educação e trabalho, o financiamento, as dinâmicas e vivências e a concepção dos projetos, focalizando suas principais diferenças e vínculos com os projetos históricos analisados.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Entendemos que somos fruto da realidade social em que vivemos, como dizia o *velho* Marx. As nossas relações na família, igreja, comunidade, escola, vão par e passo formando nossa consciência. Destaco alguns fatos da minha história que marcaram e orientaram minha participação política e meu interesse de pesquisa, Projeto Histórico Socialista e a Escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista.

Na minha vida estudantil tive diversas experiências que contribuíram para formar minha consciência crítica e meu envolvimento com os movimentos sociais². Particpei do

² Um fato marcante daria rumo a essa história. No final de 1990, o professor Zé Marques realizou uma viagem à Juru (PB) a fim de participar de uma manifestação política de professores. No retorno a João Pessoa um desfecho fatal. Sua vida foi ceifada por um acidente automobilístico. O enterro de *'Preguinho'* foi algo que me marcou profundamente, uma longa marcha invadiu o centro da capital paraibana ao som de Vandrê. Durante o velório, ocorrido na AMPEP, não saía da minha mente o sentimento altruísta de tantos lutadores do povo, que deram a vida em nome da causa. Na mesma semana, aos 16 anos, procurei realizar minha filiação partidária (no Partido Comunista do Brasil – PC do B), e ingressar no Movimento Estudantil, que desencadeou a minha participação como candidato a Diretor na chapa que disputava o Grêmio da ETEPB (que foi derrotada). A opção pelo PC do B me fez conhecer também a União da Juventude Socialista (UJS), e propiciou meu engajamento no Movimento Cara-Pintada (Fora Collor), em atividades do movimento estudantil secundarista e a participação em ocupações de terra promovidas pelo partido na área urbana de João Pessoa - PB.

movimento estudantil secundarista e ao ingressar na universidade retomei meu envolvimento com o movimento estudantil, assumindo o cargo de Diretor de Esportes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFPB em 1994. Foi a partir do movimento universitário que comecei a perceber as contradições presentes na luta.

Durante a graduação atuei em atividades de extensão e pesquisa que favoreceram experiências, principalmente no seio popular. Destaco minha participação no Projeto “Associar” da ETEPB, o qual desenvolvia atividades lúdicas na Comunidade de “Paulo Afonso” (bairro pobre localizado junto aos fios de alta tensão da estação de energia), no bairro de Jaguaribe.

Nesse ínterim, tive a oportunidade de conhecer um acampamento do Movimento Sem Terra (MST), uma rápida experiência que marcou profundamente minha visão e compreensão do mundo, principalmente na esfera profissional que estava em construção. Pude, finalmente, afirmar minha concepção ideológica em favor da classe trabalhadora e assim dispor o conhecimento da pedagogia crítico-superadora³ a serviço da educação popular, firmando uma troca de experiência com os movimentos sociais. A possibilidade de ficar frente a frente com a fome, a miséria e todas as mazelas do sistema capitalista me fez questionar o por quê de tantas injustiças. Essas janelas reais da vida me motivaram para continuar na luta por uma sociedade mais igual, junto às camadas populares.

Ao participar, em 1998, do curso de especialização em Administração da Educação da UFPB, tive oportunidade de vivenciar as idéias e realidades das professores/alunos do interior do estado, oriundas de municípios como Patos, Soledade, Cuité, Piancó, Sapé.

³ A pedagogia crítico-superadora está teoricamente vinculada às idéias marxistas e pretende atender aos anseios da classe trabalhadora.

Em seguida, tive minha primeira experiência profissional, como professor do ensino fundamental, no município de Sapé, que até então representava para mim os olhos vivos do líder João Pedro Teixeira, covardemente assassinado. Nesse trabalho pude comprovar os desvios de verbas do FUNDEF e o descaso dos governantes com a população desvalida dessa região, a situação precária do ensino público. Não conformado com essa situação gerada pelos desmandos dos 'poderosos' juntei-me a outras pessoas⁴ com as quais desenvolvemos um trabalho político de organização dos professores e na constituição do sindicato. Nesse processo, conseguimos debater a situação do município, realizando assembleias e passeatas. Constatamos diversas irregularidades no FUNDEF que nos levaram a formular denúncias junto à imprensa e aos órgãos competentes, provocando reações e ameaças com armas por parte do 'capanga' do Secretário de Educação. Mesmo assim persistimos na luta e o fruto dessa organização popular foi a cassação e prisão do Prefeito. Essa experiência e os dados dela resultantes se transformaram na minha monografia da especialização.

Em 2000 tive minha primeira experiência no magistério superior como professor substituto na Universidade Regional do Cariri (URCA), no município de Crato-CE⁵. Apesar das dificuldades impostas por aquela Universidade, tradicional e recheada dos ideais coronelistas da região, realizamos um trabalho multidisciplinar no Caldeirão (Assentamento "10 de Abril") do MST, envolvendo professores e estudantes. Nessa experiência não consegui aprofundar a prática realizada pelo Movimento Sem Terra, nem compreender com

⁴ Destaco a figura de Jorge, um funcionário da Prefeitura, que vinha articulando a criação do Sindicato dos Servidores de Sapé.

⁵ Nessa região, que compreende a conurbação Crato-Juazeiro-Barbalha, conheci de perto as histórias do Beato José Lourenço (o que poderia ser considerado o Antônio Conselheiro da região).

profundidade os ideais do Movimento, mas contribuiu para aprofundar minha percepção a respeito da fome e da opressão a serviço do sistema capitalista e as possibilidades de resistência, naquele momento representada pelo surgimento do sindicato dos professores da URCA (SINDURCA), que tinha poucos filiados e ainda engatinhava. Por um curto período de tempo também trabalhei como professor substituto no ensino médio (vinculado ao Estado do Ceará, através de seleção pública), onde após três meses da carteira de trabalho nunca devolvida e salário nunca pago, tentamos organizar os professores em uma manifestação. Mais uma vez fui perseguido e ameaçado, agora pelo Diretor do CREDE/Crato, que simplesmente me demitiu e me agrediu.

Infelizmente minha passagem pelo Ceará seria efêmera, pois fui aprovado em concurso para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Jequié (BA), onde tive oportunidade de me aproximar da professora Celi Taffarel e Michelli Escobar⁶. As disciplinas que ministrei e a relação com a LEPEL me aproximaram da escola pública e dos movimentos sociais, através de ações pedagógicas desenvolvidas em escolas de periferia e nos assentamentos e acampamentos do MST de Vitória da Conquista, Ipiaú e Wesceslau Guimarães, já que Jequié não possuía acampamentos ou assentamentos do MST⁷. Atuamos, também, num Projeto de Pesquisa voltado para a escola do MST, a partir da realidade do Sudoeste Baiano, juntamente com professores e alunos de diversos cursos da UESB e com o vínculo direto com a LEPEL.

⁶ Que trabalhavam na UFBA e coordenavam a Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), vinculada ao CNPq.

⁷ Iniciamos, também, um Projeto de Extensão Universitária sobre futebol, através do engajamento da Associação de Moradores do bairro do Mandacaru, acreditando na organização popular e tendo a universidade como fomentadora do processo de fortalecimento dos movimentos sociais.

Na UESB passei a coordenar o Projeto de Pesquisa intitulado “Formação omnilateral e os desafios da Escola do MST em seus acampamentos e assentamentos no sudoeste do Estado da Bahia”, onde atuávamos no assentamento da Amaralina em Vitória da Conquista/BA e no acampamento Carlos Mariguela em Ipiaú/BA. Tal projeto tinha como objetivos conhecer e compreender a proposta educacional implementada pelo MST e sua relação com o Projeto Histórico Socialista, verificar como e onde se formam os educadores das Escolas do MST e identificar quais são os principais limites e contradições encontradas pela Escola do MST. O Projeto de Pesquisa da UESB me fez aprofundar o debate sobre as possibilidades da escola do MST, ampliando meus conhecimentos e verificando *in loco* quais as intenções e percepções políticas desse movimento.

Estive presente em diversos eventos promovidos pela Escola do MST no Sudoeste Baiano, inclusive como debatedor no lançamento da proposta pedagógica da Escola da Amaralina e participei de encontros regionais de educadores. Estive também, no Encontro de Educadoras do MST na Bahia, ministrando inclusive uma oficina sobre a ALCA, e participando ativamente das manifestações e da escola do Movimento, além de acompanhar o debate teórico das propostas pedagógicas do MST.

A idéia central era perceber a contribuição da força da *rapadura com farinha*, oriunda das camadas populares e suas possibilidades frente ao Projeto Histórico Capitalista. Nesse caminhar da história, senti a necessidade do aprofundamento teórico para o enfrentamento de novas lutas nos movimentos sociais, o que me encorajou a realizar a seleção para o mestrado em Educação Popular da UFPB, com o intuito de fortalecer a luta cotidiana em prol da educação popular a serviço dos movimentos sociais.

Na Paraíba tive dificuldades em participar mais diretamente e ativamente do MST, não houve uma receptividade tão satisfatória quanto na experiência que vivenciei na Bahia. Em João Pessoa/PB procurei a Coordenação Estadual do Movimento e demonstrei meu interesse em contribuir com a educação. Procurei me engajar frequentando o acampamento Nêgo Fuba, localizado na BR-230 em João Pessoa/PB e estabeleci contato com a educadora da escola do acampamento. Particpei de alguns eventos do movimento, tais como do Encontro Estadual de Educadoras, em Campina Grande; da Jornada de Luta, inclusive ministrando palestra sobre a ALCA, na ocupação da Lagoa do Parque Solon de Lucena em João Pessoa. Nessas experiências percebi que não fui bem aceito pelas pessoas que lideravam o movimento no estado da Paraíba. Um dos elementos que aponto como causa dessa não aceitação do meu engajamento no MST se deve à minha opção partidária pelo PCdoB, já que era nítida a presença de partidários do PT em todas as esferas do MST⁸.

Apesar de fechadas as portas do MST na Paraíba participei ainda de alguns debates, inclusive da aula inaugural do Curso de História para os Movimentos Sociais do Campo - UFPB, deixando aberta à possibilidade de continuar a discussão sobre o MST no trabalho do Mestrado, mas precisando redefinir alguns posicionamentos sobre minha análise.

Em janeiro de 2004, além das dificuldades de acesso ao Movimento para realizar a pesquisa na Paraíba, os acampados do Nêgo Fuba foram retirados para outra localidade, encerrando assim a ocupação. Diante desse impasse, tive que dar um novo rumo na minha investigação. Entendendo que para compreender a atuação da Educação do MST seria necessário analisar o projeto educativo capitalista para o campo, onde se trava a disputa de

⁸ Porém, após minha participação no Fórum Social Mundial de Porto Alegre (2003) e a vitória de Lula à Presidência da República deixei os quadros desse partido e passei a ter contatos com alguns grupos de comunistas descontentes com a posição do Partido Comunista do Brasil.

projetos históricos, resolvi, então, realizar seleção pública do Ministério da Educação (MEC) para atuar em projetos de organismos internacionais na Paraíba. Entre esses projetos destaca-se o Escola Ativa, de educação rural em classes multisseriadas, financiado por acordo de empréstimo do Governo brasileiro junto ao Banco Mundial. A análise desse projeto possibilitaria compreender as concepções de educação do sistema capitalista num programa para a escola do campo.

Passei a atuar como Supervisor do Projeto Escola Ativa, ligado ao Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC, o que me possibilitou o acesso a todo material da Escola Ativa, como também conhecer escolas que desenvolvem o projeto e participar de diversas atividades a ele ligadas⁹.

1.1 Problematizando o objeto de estudo

Como parte da superestrutura, a educação, especialmente a escolar, tem-se constituído em um instrumento de formação humana numa perspectiva de construção de

⁹ Estive presente em dois eventos nacionais com a participação de todos os supervisores dos estados contemplados com o Projeto (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), participei também de uma capacitação para supervisores da Escola Ativa a nível nacional em Fortaleza-CE, além de participar de duas capacitações de professores e supervisores em todo o estado da Paraíba. Com a prerrogativa de supervisor estadual passei a visitar as escolas em diversos municípios da Paraíba e conhecer melhor a proposta do Banco Mundial para as escolas rurais, tendo inclusive acesso a todos os documentos da Escola Ativa. Aproveitei este período para conversar e entrevistar os coordenadores nacionais, estaduais e locais do Projeto e aplicar questionários para professores e supervisores municipais. Percebi a grandeza quantitativa da Escola Ativa na Paraíba e seu vínculo estreito com o Projeto Capitalista. Em novembro de 2004, após concluir a fase de pesquisa de campo da dissertação, pedi exoneração do MEC/FNDE e ingressei como professor concursado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atuando no curso de Pedagogia. Acredito que, apesar de meu posicionamento contraditório frente à vinculação empregatícia junto a um projeto de organismo internacional, este foi indubitavelmente a melhor maneira para ter acesso a documentos e dados. Viver a contradição não é a melhor possibilidade histórica de um militante político, mas apesar da angústia sofrida nesses onze meses, percebi o fogo queimando em minha pele, conheci de perto a estrutura governamental viciada, seja no âmbito federal, estadual e municipal. Vi e ouvi palavras que merecem ser conhecidas por toda população que trabalha duramente e que é vilipendiada por uma corja de sanguinários que pilham a soberania nacional e se locupletam do suor alheio. Acredito que a angústia chegou ao fim e valeu a pena.

hegemonia por parte das classes dominantes. A educação proposta pelo MST se apresenta como um projeto alternativo e de construção de contra hegemonia, com suas formas de atuação (tática e estratégia) peculiares, construída num movimento dialético de disputa de projetos de sociedade. Diante do contexto internacional brasileiro, de avanço da hegemonia do sistema capitalista de produção e de educação, levantamos alguns questionamos que buscaremos contemplar ao longo da pesquisa. Quais as possibilidades de se viabilizar um projeto socialista que venha disputar com os projetos hegemônicos do projeto de educação capitalista? Quais as concepções teóricas, os princípios filosóficos, os princípios pedagógicos e os ideais de educação do MST? Em que se diferenciam do projeto capitalista? Qual a contribuição da educação do Movimento para a formação da consciência de classe e de um projeto socialista? O processo de implantação do Projeto Histórico Socialista (PHS) pode se dar a partir da formação de trabalhadores nas escolas do MST? O MST entende o PHS como um processo para implementação de uma teoria pedagógica socialista? Qual a perspectiva da Escola Ativa no contexto da sociedade capitalista? Como esse projeto pode interferir na construção de um PHS? Entendemos, assim, que as *possibilidades* do Movimento frente ao PHC necessitam de *realidades* concretas para afirmação dos ideais da educação do MST.

Ao realizarmos uma análise mais detalhada e aprofundada sobre a realidade educacional, tanto da proposta do MST como da Escola Ativa, buscamos entender os vínculos desses projetos educacionais com os projetos de sociedade, entendendo a educação como parte da superestrutura do sistema capitalista, que reconstrói e atualiza seus discursos e muda suas políticas educacionais de acordo com os contextos históricos e com as configurações de cada formação social. O que pode levar às diferentes versões de educação

e de escola, seja ela reformista, dissimulada, capitalista, e que contraditoriamente e dialeticamente provoca o surgimento de projetos e propostas de educação a favor da classe trabalhadora.

1.2 O Caminho Metodológico

Segundo Richardson (1999, p.46-7) existem dois princípios do materialismo dialético, o princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos e o princípio do movimento e do desenvolvimento. Ao tratarmos dos Movimentos Sociais que lutam contra o pensamento hegemônico burguês, não podemos deixar de discutir as estratégias impostas pelo imperialismo, percebendo e tratando os objetos e fenômenos interligados, por isso a necessidade de analisar não só as formas de resistências dos Movimentos, mas também analisar a proposta pedagógica da educação vinculada a um PHC.

O segundo princípio remete a idéia de movimento e desenvolvimento. Pensar a transformação da sociedade a partir do Movimento Social inserido numa realidade em que o avanço do capitalismo anuncia o “fim da história”, fim da relação capital x trabalho, associado ao Estado Mínimo e Políticas Neoliberais, pode parecer algo inexequível do ponto de vista da luta dos povos, mas as mudanças desejadas inseridas numa análise dialética e postas em prática (práxis) num contexto de condições objetivas favoráveis podem desencadear um processo de transformação social para além do caráter idealista – estes princípios nos ajudaram a entender o processo de luta dos Movimentos Sociais, trazidos à discussão por sua pertinência na atualidade, pela força de suas ações a nível nacional e por sua relação com a luta internacional dos trabalhadores, que no caso específico do MST está alinhado com a Via Campesina.

Enquanto categoria do Materialismo Histórico Dialético optamos pela categoria possibilidade-realidade com o intuito de percebermos a consistência das formas de luta e articulação dos Movimentos Sociais frente às forças econômicas, sociais e culturais do sistema capitalista.

1.3 Categorias de análise

As categorias¹⁰ do materialismo histórico-dialético apontaram para um caminho metodológico coerente, que nos remeteu às respostas das indagações da pesquisa na escola do Movimento Sem Terra e da Escola Ativa. A categoria *possibilidade-realidade* nos diz que “*os objetos ou fenômenos não existem eternamente. Porém surgir, tornar-se realidade só quando existem as respectivas condições*” (op.cit., p.53). Esta categoria nos levou a compreender a essência de um fenômeno social, percebendo seus estados reais e a suas possibilidades, que podem aparecer em determinadas condições da existência real. Cheptulin (1982, p.338) define a possibilidade como as “*formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras*”.

Cheptulin (op. cit., p.341) classifica inicialmente as possibilidades em reais e formais. A primeira característica está relacionada com a lei do funcionamento e desenvolvimento do objeto, e a segunda se apresenta enquanto relação contingente. Portanto, no caso específico deste trabalho, discutimos as possibilidades reais dos fenômenos, já que estes foram analisados frente a uma realidade concreta, condicionados pelas realidades materiais de existência.

¹⁰ “São conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p.49).

Cheptulin (op.cit., p.342-3) ao continuar a sua análise sobre as possibilidades demonstra que existem àquelas denominadas concretas e abstratas. Concretas porque há possibilidades de acontecerem no momento presente, e abstratas são aquelas onde não existem as condições necessárias. É importante lembrar que para um fenômeno podem existir várias possibilidades. No nosso caso específico a transformação social seria uma delas, mas na atualidade essa possibilidade seria concreta? E, quando colocamos a possibilidade do MST de estar formando seus militantes políticos, frente à realidade do sistema capitalista, esta seria então uma possibilidade concreta?

Por fim, Cheptulin (op. cit.. p.344) apontou as possibilidades de fenômenos, uma delas *“cuja realização não modifica a essência da coisa”*¹¹ e outra *“cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa”*. Qual a intenção do MST? O que de fato objetiva esse Movimento Social: Transformação social? Reforma Agrária? Mudança ou manutenção da base econômica? Quais são as formas de ação? Quais as possibilidades desse Movimento frente à realidade da ofensiva imperialista? Percebemos que a análise desta categoria nos forneceu elementos que levaram a compreensão dos fenômenos que pretendemos estudar.

Dessa forma, foi necessário verificar se os princípios educacionais do MST estão vinculados, de forma coerente, à luta pela mudança da estrutura social capitalista e como o Movimento enfrenta a realidade inserida no Projeto Histórico Capitalista. Marx e Engels (1998b, p.56) nos remeteram a discussão sobre condições materiais necessárias prévias para concretização das transformações sociais, inclusive com a abolição da oposição entre a cidade e o campo. Bezerra Neto (1999, p.10) se apropriou desse discurso e o remeteu à

¹¹ Por exemplo, a Reforma Agrária que aconteceu nos países capitalistas da Europa, não modificou a base econômica.

educação no MST, quando relatou: *“uma Reforma Agrária socialista poderia ajudar à construção de uma educação socialista, não o inverso, como defende o MST”*. A realidade objetiva é que cria condições concretas, a fim de desenvolver o pensamento dos trabalhadores, rumo a uma educação pautada num Projeto Histórico Socialista.

1.4 Ideologia

Analisar um fenômeno social significa ter a necessária compreensão de que a sociedade está permeada por variáveis que são condicionantes na ação do indivíduo. Na área educacional essas variáveis assumem valores diferenciados haja vista as formas que a educação assume dentro da prática inserida no tecido social.

Assim, necessário se faz destacar a ideologia como fator condicionante na situação em que a educação se encontra, tendo em vista que ela tem no seu conteúdo uma relação de poder que acaba por reafirmar o status quo de uma determinada classe social.

Portanto, problematizar a categoria ideologia exige uma reflexão a partir autores que possuem como foco esta categoria a fim de explicar determinados fenômenos sociais.

Inicialmente Comte citado por Chauí (1997, p.25) afirma que a ideologia estuda, como atividade filosófico-científico, a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente. Em uma segunda tentativa de caracterizar a ideologia, Comte toma-a como uma opinião geral em relação à base teórica dos filósofos da época. Chauí (op.cit.) analisando as idéias de Comte relaciona ideologia com teoria. *"A ideologia é produzida pelos sábios que recolhem as opiniões correntes, organizam e sistematizam tais opiniões e, sobretudo, as corrigem, eliminando todo elemento religioso ou metafísico que porventura nelas exista"*.

Nesse sentido os homens não são produtores de conhecimento e sim meros receptores dos mandamentos teóricos que lhe são submetidos. A concepção positivista de ideologia em Comte, terá segundo Chauí (op. cit, p.27), três consequências:

- 1) não leva a teoria a uma explicação a partir de sua origem real, relacionando-a aos fenômenos naturais e humanos;
- 2) faz da prática uma subordinação da teoria, pois é ignorante;
- 3) leva a prática para fundamentação meramente técnica, que aplica automaticamente regras, normas e princípios da teoria.

Portanto qualquer indagação sobre a prática é tida como um distúrbio e perigosa para a sociedade, devendo ser eliminada e esquecida. O poder é para aqueles que dominam o saber.

Durkheim citado por Chauí (op. cit., p.29) e sua concepção positivista, relata que o homem deve se colocar longe de sua realidade social para garantir a neutralidade do cientista, e a ideologia é a contradição de tal fato. Então se o pensador tiver alguma contradição social é porque não conseguiu se afastar da realidade, caracterizando uma "atitude ideológica". É preciso ter um fato para a partir daí construir uma idéia, para não usufruir palavras vazias (ideológicas) e assim não prejudicar as concepções científicas.

A idéia positivista de ideologia, diz que os cientistas devem fazer calar seus 'preconceitos' e as suas 'paixões', se distanciando de concepções sociais e dos operários e proletários, para assim obter seu discurso e não ter influências ideológicas. Encontra-se dessa maneira a solução dos elementos perturbadores (como a ideologia), afastando-as para que ocorra a sua eliminação (LÖWY, 1985, p.42).

Tais conteúdos positivistas de Comte e Durkheim são concepções que tendem a

obstruir a realidade e dar ares ilusórios ao conhecimento objetivo e verdadeiro. Faz-se necessário o conhecimento da realidade para assim poder criticá-la e transformá-la e não se atolar nos preconceitos e ideologias não observando (leia-se não querer observar) a problemática explícita e indiscutível. Essa autoneutralidade ideológica positivista pode ser analisada no prefácio de *As Regras do Método Sociológico*, onde Durkheim afirmou:

O nosso método não tem nada de revolucionário, pelo contrário, ele é essencialmente conservador, porque considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, por mais maleável que seja, não pode ser modificado pela vontade humana (CHAUÍ, 1997, p.30).

Diante do exposto é preciso verificar se os elementos envolvidos na educação têm o interesse de chegar à verdade, ou simplesmente ignorá-la. Lowy (1985, p.42), afirma que *"não se pode chegar à verdade se não há intenção de se chegar a ela"*. É uma questão de enfrentamento da ideologia ou simplesmente seu ocultamento, como cogitaram os positivistas, que infelizmente não acharam necessário ir mais além.

Ao contrário dos pensadores positivistas, Marx e Engels (1998, p.28) têm a ideologia como *"um conceito pejorativo, crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante, as idéias das classes dominadas são as ideologias dominantes na sociedade"*. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels fazem uma crítica severa aos idealistas alemães ao afirmarem que a realidade das pessoas se dá através da vida material, da realidade vivida através das relações de produção. Dessas relações é formada a consciência, fruto do produto social, e não de uma relação metafísica, num plano espiritual, como desejavam mistificar a consciência os alemães idealistas.

Assim, a ideologia é um mecanismo puramente burguês, na concepção de Marx,

pois vai atender aos interesses da classe dominante. Bottomore analisa que os sujeitos:

por força de seu limitado modo material de atividade, são incapazes de resolver (as) contradições na prática, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições. Ocultando-as, a distorção ideológica contribui para a sua reprodução e, portanto, serve aos interesses da classe dominante. Portanto, a ideologia surge como um conceito negativo e restrito. É negativo porque compreende uma distorção, uma representação errônea das contradições. É restrito porque não abrange todos os tipos de erro e distorções".(BOTTOMORE, 1983, p.184).

Destarte, a ideologia é um instrumento de ocultação das desigualdades e da afirmação das idéias da burguesia. Essa ocultação contribui para a reprodução das desigualdades sociais e, portanto, serve aos interesses da classe dominante, trazendo para o plano espiritual, ou retórico, as soluções dos problemas que afetam a classe trabalhadora.

Chauí (1997, p.65), baseando-se na Ideologia Alemã de Marx e Engels, indica que a possibilidade de existência da ideologia é a alienação, como forma inicial da consciência e afirma: *"as idéias serão tomadas como anteriores á práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder autônomo que comanda a ação material dos homens"*.

A relação entre a alienação e ideologia é explicitada por Marx, quando relata que os indivíduos têm suas condições de vida preestabelecidas e tem sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal determinado pela classe. *"A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos"* (MARX citado por CHAÚÍ, op. cit., p. 78).

Após a morte de Marx o conceito de ideologia passa a ser analisado por outros teóricos marxistas, ganhando outras conotações. Lênin dizia que o conceito de ideologia

estaria vinculado a uma determinada classe social e naquele momento histórico (revolução Russa de 1917) a burguesia exercia o domínio ideológico por ser mais antiga e com maior poder de propagação de suas idéias (cf. BOTTOMORE, 1983, p. 186).

Gramsci, influenciado por Lênin, discorda também da concepção negativa de ideologia dada por Marx. Ao analisar os meios de comunicação e o sistema educacional, como aparelhos ideológicos para a produção de ideologia, Gramsci propõe uma distinção entre "ideologias arbitrárias" e "ideologias orgânicas", esta última é, segundo Bottomore citando Gramsci (1983, p.186):

uma concepção do mundo implicitamente manifestada em todos os campos da vida individual e coletiva (...) a ideologia está socialmente generalizada, pois os homens não podem agir sem regras de conduta, sem orientações. Portanto, a ideologia toma-se o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam.

Como característica, as ideologias orgânicas são mediadas por um partido e estão vinculadas a uma determinada classe, assim a concepção Gramsciana avança na idéia de ideologia, que envolve a Sociedade Civil e a Sociedade Política (coerção/hegemonia). Nas análises de Hall et all (1980, p.71) sobre a ideologia em Gramsci, afirmou que esta categoria pode ser vista como o “cimento” que aglutina a estrutura e domínio das superestruturas complexas. Assim a validação de uma ideologia - através do trabalho de conscientização do Partido Comunista – como bem coloca a teoria Gramsciana, está relacionada com a adesão das massas. O Partido Comunista deve, então, lutar contra o posicionamento ideológico imposto pela burguesia – e frequentemente tomados pelos trabalhadores – no sentido de *“romper com as limitações teóricas da consciência corporativa”* (op. cit., p.71).

Sobre a análise do papel da escola e ideologia temos os trabalhos de Althusser (1983). Segundo ele o Estado seria compreendido pelos Aparelhos de Estado que se dividem em Aparelhos Repressivos de Estado¹² e Aparelhos Ideológicos de Estado¹³, que funcionam ora através da repressão ora através da ideologia como instrumento importante para o estabelecimento da hegemonia burguesa. Os primeiros funcionando predominantemente através da repressão e da violência com a função de garantir, pela força (física ou não), as condições políticas de reprodução das relações sociais de produção e de exploração, e, os segundos, atuam essencialmente pela transmissão e inculcação da ideologia, especialmente a ideologia que interessa à classe dominante, contribuindo para a reprodução das relações sociais de exploração (entre explorados e exploradores), ao escamotear, esconder, dissimular as reais condições de exploração.

A reprodução da força de trabalho, segundo Althusser (1983, p. 57) compreende sua reprodução física e sua qualificação, mas também sua submissão à ideologia dominante, ao modo de ser e de pensar. A reprodução da qualificação deve ser diversificada, conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho. No sistema capitalista a qualificação ocorre, tendencialmente, no sistema escolar e em outras instituições e menos no sistema produtivo, daí a importância do sistema escolar nas sociedades capitalistas.

Ainda na visão desse autor na escola se aprendem “*algumas técnicas (ler, escrever e contar) e conhecimentos, elementos de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção*”. Além disso, são ensinadas

¹² Compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões.

¹³ Instituições distintas e especializadas que funcionam predominantemente através da ideologia: AIE religioso, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (o sistema político e diferentes partidos), AIE sindical, AIE de informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); AIE cultural (letras, belas artes, esportes etc).

regras de bom comportamento – conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho, conforme o posto que ele esteja destinado a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1983, p. 57-58).

Althusser (1983, p. 58) destaca ainda que na reprodução da qualificação da força de trabalho faz-se necessária uma

reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também pela palavra o predomínio da classe dominante.

Acreditamos que podemos remeter a concepção de ideologia desses autores à análise da educação do MST e à proposta do Projeto Escola Ativa. Tendo claro que o Estado burguês busca ampliar seu domínio através do consenso, impondo sutilmente ou de forma brusca sua ideologia, acreditamos que os Movimentos Sociais caminham no sentido de dar um novo giro na roda da história. A partir das cartilhas de formação, dos cadernos de educação, das ocupações de terra e dos encontros de militantes políticos, o MST busca construir mecanismos que tentem romper com o consenso da classe dominante e enfrentem a coerção imposta pelos Aparelhos Repressivos, representados pelo poder do Estado burguês, pois segundo Taffarel¹⁴ a educação do Movimento dos Sem Terra possui três pilares: a) Educação Política; b) Consciência de Classe e c) Organização Revolucionária. Esses elementos podem levar o questionamento à ordem estabelecida a partir da ideologia do Movimento Social, que deseja a ruptura com a base econômica que alija dos trabalhadores a produção dos bens sociais.

¹⁴ Taffarel (Congresso de Educadoras do MST na Bahia, Diário de Campo, Salvador, agosto de 2003).

1.5 Aspectos Históricos, Sociais, Econômicos e Políticos do Contexto Internacional

Para podermos ser propositivos e sairmos da aparente letargia que tomou conta de alguns setores da sociedade brasileira, precisamos compreender de que maneira chegamos a esta realidade, compreendendo as concepções de mundo e estratégias de luta que se propõem os movimentos sociais, principalmente a partir da realidade conjuntural em que estamos inseridos. Segundo Souza (2003, p.08) *“análise de conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse”*. Betinho¹⁵ apontou cinco categorias para a análise de conjuntura, são elas: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e articulação entre estrutura e conjuntura.

Assim, sem desejar seguir a risca, de forma estanque, o “roteiro” elaborado por Betinho, pretendemos discutir a realidade conjuntural, a partir dos acontecimentos históricos no mundo e no Brasil, para então apontarmos o que estamos qualificando como PHC e PHS e as possibilidades de resistência dos Movimentos Sociais.

Segundo a Consulta Popular (STEDILE e SAMPAIO, 2000, p.05, Cartilha nº 03¹⁶) nascemos colônia e como não-nação¹⁷, e para sairmos dessa posição necessário se faz conhecermos nosso “terreno”, nossa realidade social e nossa história. Plínio Sampaio, na Cartilha nº 03, relata um pouco da história do Brasil e discorre sobre a “crise brasileira”. Numa outra obra intitulada “O Brasil é um sonho – que realizaremos – os desafios do

¹⁵ Referência ao Sociólogo Herbet de Souza, que ficou mundialmente conhecido como Betinho, principalmente durante a Campanha Contra a Fome.

¹⁶ A Consulta Popular e o MST vêm desenvolvendo seus trabalhos de formação da militância através de cartilhas e cadernos, com temáticas de análise da situação brasileira e formas de organização e atuação dos militantes. De escrita fácil e acessível, tais instrumentos de educação popular tentam forjar um debate com os setores populares da sociedade.

¹⁷ Nos referimos institucionalmente, após a invasão dos Portugueses em terras tupiniquins, mas não desejamos desprezar a história dos índios antes da chegada dos patrícios ao solo brasileiro, muito menos ignorar a resistência dos pindoramas.

Brasil” (BENJAMIM, 2002), César Benjamim (teórico da Consulta Popular) faz a análise da história do Brasil apontando como chegamos a realidade atual e quais são os sonhos de transformação social.

Assim, uma análise do Governo Bush (eleito em 2004 para o seu segundo mandato à presidência dos EUA) e de suas políticas beligerantes ajuda-nos a entender o processo de formação sócio-político-econômica porque passam especialmente os países da Ásia, África e América de Sul, compreendendo que as políticas educacionais do PHC são constituídas a partir do avanço das idéias de dominação capitalista. Além disso, essa análise se faz necessária, pois *“cualquier intento de determinar el caracter y las tareas de la educacion debe tomar en consideracion dichas reales y concretas condiciones sociales, dentro de las cuales la labor educacional se halla asumida y organizada”* (SUCHODOLSKY, 1974, p.09).

1.6 A Doutrina Bush e a ofensiva imperialista¹⁸

Na estratégia de segurança nacional dos Estados Unidos da América, anunciada em setembro de 2002 pelo presidente Bush (conhecida como Doutrina Bush), há uma convocação endereçada aos países em desenvolvimento e países emergentes a integrarem o comércio internacional. Ele dizia: *“Nós defenderemos a paz lutando contra terroristas e ditadores. Nós preservaremos a paz construindo boas relações entre as grandes potências. Nós estenderemos a paz encorajando sociedades livres e abertas em todos os continentes”*. Deixando explícito sua intenção em promover o livre comércio como garantia da segurança

¹⁸ Bottomore (1983, p.187) diz que “o imperialismo refere-se ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação”.

dos Estados Unidos e estreitamente vinculado com a questão da paz, Bush explicitou em seu discurso:

Os Estados Unidos da América apoiarão qualquer nação que esteja determinada a construir um futuro melhor, buscando as recompensas de liberdade para seu povo. Comércio livre e mercados livres já provaram sua capacidade de tirar sociedades inteiras da pobreza – assim os Estados Unidos da América trabalharão com nações individuais, regiões inteiras e a comunidade comercial global para construir um mundo que negocia em liberdade e assim cresça em prosperidade. (WHITEHOUSE, 2002)

O documento *The National Security Strategy of the United States of America* está permeado por temas sedutores às nações que ainda não conseguiram o seu equilíbrio econômico, social e político, entre eles: paz mundial, desenvolvimento, redução da pobreza, saúde, educação, políticas de investimentos, regulamentação trabalhista, proteção ao meio ambiente, direitos humanos e segurança nacional que são usados de forma apelativa e mesmo estratégicas para deixá-las vulneráveis ao seu intento – a participação no comércio internacional, empreendimento importante ao imperialismo americano.

Quando Bush afirmou, “*nenhuma nação pode construir um mundo mais seguro e melhor sozinho. Alianças e instituições multilaterais podem multiplicar a força das nações que apreciam a liberdade*”(op.cit.), dentre elas está a ALCA – Área de Livre Comércio das Américas, planejada para ser concluída em 2005. O que visualizamos com a ALCA é a confirmação da hegemonia dos Estados Unidos e não a partilha da soma do que ela trará para as sociedades que sequer participam deste debate.

Além dos Tratados de Livre Comércio (TLC's) a Doutrina Bush qualifica os países rivais como o “Eixo do Mal” e inicia uma ofensiva militar direta (através da invasão do Afeganistão e do Iraque, e do Plano Colômbia, ofensiva Andina e Plano Puebla-Panamá) e indireta através da implantação de bases militares em 57 países no mundo inteiro (CAROS

AMIGOS ESPECIAL, 2003, p.08-9), além embargos criminosos (como exemplo o caso de Cuba), intervenções e ameaças¹⁹. Percebe-se que aqueles países que não seguirem a “cartilha” do Tio Sam estarão sujeitos a todo tipo de retaliações.

Podemos dizer que as Torres Gêmeas²⁰ desabaram “à direita” e esse processo desencadeou ações militaristas por parte do Governo dos EUA. Segundo Fernandes (2002, p.20): *“No período pós-ataques o Estado norte-americano passou a se desenvolver em múltiplas ações de força em diversas regiões do Planeta, em nome da ‘guerra global contra o terrorismo’”*. O autor continuou a análise apontando as atrocidades do Governo norte-americano, demonstrando que as ações do imperialismo deliberam em favor do sistema capitalista em todos os setores da sociedade. Como exemplos podemos citar a recusa dos EUA em assinar o Protocolo de Kyoto (emissão de gases poluentes), a atitude de não endossar o Instrumento de Verificação de Protocolo de Armas Biológicas (posteriormente cobrado de Saddam Hussein no Iraque), o apoio a Ariel Sharon (Israel) no sentido de dizimar o Povo Palestino, além das ofensivas já citadas contra o Povo Cubano, Venezuelano e Colombiano (e sua luta insurgente contra o capitalismo).

Para além dessa ofensiva beligerante do Governo Bush, sob a égide dos organismos internacionais, como o braço armado chamado OTAN²¹, a perspectiva dos EUA atinge também a base econômica da estrutura dos países subdesenvolvidos através do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), criados há sessenta anos durante a Conferência de Bretton Woods (pós II Guerra Mundial, 1944), e que ditam as normas e

¹⁹ Tomemos como exemplo o golpe de Estado orquestrado pela CIA ao governo Bolivariano de Hugo Chávez na Venezuela em 2003.

²⁰ Estamos nos referindo ao ataque ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001 (coincidentemente a mesma data em 1973 do golpe militar articulado pela CIA que resultou na morte do Presidente eleito Salvador Allende, no Chile).

²¹ Organização do Tratado do Atlântico Norte

relações comerciais destes países. Hoje, a economia dos países subdesenvolvidos e dependentes do capital estrangeiro está ao sabor dos interesses destas Instituições financeiras que controlam, inclusive, os projetos educacionais, que atuam deliberadamente no sentido de evitar uma convulsão social, que pode surgir oriunda da situação de extrema miséria dos povos oprimidos, e afirmar uma política de desmonte dos Movimentos Sociais.

Podemos visualizar as ações destas Instituições (que compactuam com a política do Governo Imperialista), por exemplo, com o Projeto Banco da Terra (vinculado ao Banco Mundial) que prometia aos trabalhadores rurais o acesso rápido e fácil a terra, bastando que o agricultor se cadastrasse. Isso segundo o Coordenador Político do MST na Região Sudoeste da Bahia²², caracterizava-se como uma ação do Banco Mundial para desmobilizar a organização do Movimento. A Reforma Universitária, que vem sendo discutida pelo Governo Lula, também tem a interferência direta do BM. Segundo Leher (2003), que ao criticar as idéias iniciais da Reforma, afirma que o BM está envolvido no debate, no intuito de tratar a educação como uma mercadoria, um negócio, conforme idealizado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Leher (2003) afirmou:

O governo Lula da Silva recolocou em movimento a engrenagem de uma reforma universitária que, se exitosa, estraçalhará a concepção de universidade da Constituição Federal de 1988 e o futuro dessas instituições. A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo de Lula da Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado.

²² Informação colhida durante conversa informal com o Coordenador, 2003.

Enfim, a Doutrina Bush lançada em 2002 como uma Estratégia Político-Militar Norte-Americana, caracterizou-se como uma ofensiva do poder imperialista no sentido de fortalecer sua economia e o domínio bélico mundial. Segundo Sanger (2002) “*o documento também afirma, pela primeira vez, que os EUA não pretendem nunca mais permitir que sua supremacia militar seja desafiada*”. O documento trouxe especialmente um tópico que trata das relações comerciais com os países de terceiro mundo²³ e trata especificamente da Área de “Livre” Comércio.

1.7 ALCA

A Área de “Livre” Comércio das Américas caracteriza-se como um dos projetos do Imperialismo Norte-Americano para manter sua hegemonia no orbe terrestre, conforme menciona Petras (2002, p.35),

a ALCA é o feto gerado pelo progresso da doutrina neoliberal imposta por setores políticos dominantes dos EUA e seus apaniguados latino-americanos, desde meados dos anos 70. Embora fala-se em ‘livre comércio’, assemelha-se ao sistema mercantilista do antigo sistema imperial.

Os EUA que controlam a ONU (braço político), a OTAN (braço armado) e a OMC (braço econômico), querem implementar a ALCA em nome da soberania de um sistema econômico que dilacera 1/3 da população mundial através da fome, miséria e exclusão social. A ALCA representa uma ALCAN aumentada - formada pelo México, Canadá e os EUA (na sigla, em inglês, NAFTA) – que, num resumo da ópera, imprimiu mais miséria e exclusão social ao país de menor PIB, *los hermanos*. Apesar de todo esse poderio, o sistema capitalista está imerso em crises estruturais e cíclicas, fato esse que podemos

²³ Não utilizaremos o termo “*países em desenvolvimento*” pois entendemos que este termo é um eufemismo para tratar da relação de desigualdade social porque passam os países empobrecidos pelo capital especulativo

demonstrar através da dívida pública norte-americana que chega a quase sete trilhões de dólares (lembrando que o PIB dos EUA é de US\$ 7 903 trilhões) e as bancarrotas de suas empresas como, por exemplo, a WorldCon Inc (julho de 2002) e a Eron Corp (dezembro de 2001).

Assim o imperialismo dos EUA precisa manter, a custo do suor dos trabalhadores, o seu domínio mundial e para tanto busca afirmar acordos draconianos, sucedâneo para sua forte crise, como bem explica Jakobsen (2002, p.45): *“Hoje o déficit comercial norte-americano é compensado pelos investimentos externos que atraem, além da repatriação de lucros e recebimento de royalties de suas empresas instaladas no exterior.”*

Mas a ALCA trará nefastas conseqüências aos povos latino-americanos, entre elas, segundo Martinez (2002, p.81):

- a) para os 224 milhões de pobres e 90 milhões de indigentes latino-americanos e caribenhos a ALCA significa a mesma política que os empobreceu;
- b) para os trabalhadores da região, que estatísticas oficiais de duvidosas exatidões revelam 9% de desemprego médio, a ALCA significa mais desemprego, desproteção e precarização do trabalho;
- c) para os camponeses significa a irrupção em grande escala do agrobusiness norte-americano e o ingresso de produtos agrícolas desse país em condições prejudiciais de competição;
- d) para os jovens a ALCA significa o desemprego e educação privada inacessível para os que não podem pagar

Nesse sentido, nos chama a atenção e nos preocupa especialmente o item que trata sobre os efeitos sobre os camponeses e o item apontado por Martinez que trata da privatização da educação, abrindo mais ainda as escolas e universidades ao ávido mercado financeiro. Diante desta ofensiva do imperialismo norte-americano questionamos: quais as possibilidades da classe trabalhadora no sentido de contra-hegemonia (Gramsci) e na

construção da sociedade socialista? Qual o papel da Educação Popular nessa construção? E o MST enquanto movimento organizado como pode intervir nesta realidade?

CAPÍTULO II

O PROJETO HISTÓRICO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO

A intenção deste capítulo é fazer uma caracterização crítica do Projeto Histórico Capitalista, no contexto de globalização atual, explicitando o papel do Estado. Em seguida analisar a ingerência do Banco Mundial no Brasil e sua relação com os projetos educacionais realizados ao longo da história e em especial o Projeto Escola Ativa, suas características e formas de atuação.

O PHC, ou sociedade burguesa, é uma complexa e desenvolvida organização social, econômica, política e cultural, que vem se constituindo como um sistema, ou modo de produção capitalista, que em sua história vem assumindo diversas configurações. Ele se caracterizou na sua fase inicial de acumulação primitiva como uma economia mercantilista, que tinha na manufatura o sistema de produção de produtos manufaturados que serviu de base para a revolução industrial que caracterizou o formato assumido a seguir, caracterizado como capitalismo concorrencial, com ênfase no desenvolvimento industrial e urbano que desembocou num capitalismo monopolista, onde há uma concentração do capital nos monopólios, que são as corporações e empresas que controlam a produção e a

comercialização de grande parte dos produtos, propiciada pelo uso maciço de novas tecnologias. Na fase mais atual se configura como capitalismo globalizado, apoiado no uso intensivo de novas Tecnologias da informação e comunicação (Internet), numa globalização avançada (abertura de mercados), crescimento do setor financeiro, desregulamentação dos mercados (barreiras comerciais), sob a égide da hegemonia dos Estados Unidos da América.

Não obstante as transformações vivenciadas ao longo de sua trajetória, esse sistema tem uma estrutura que o constitui, composta de certas características que o identificam. É um sistema que tem como princípio a propriedade privada, que por sua vez define uma divisão da sociedade em classes, determinadas pela propriedade dos meios de produção; a produção de mercadorias destinadas ao mercado e voltadas para a acumulação e a valorização; o trabalho e a força de trabalho como mercadoria; o trabalho alienado; apresenta uma contradição central que uma produção socializada que mobiliza massas organizadas de homens, envolve um esforço cooperativo, um trabalhador coletivo, toda a produção gerada pelo trabalho é apropriado privadamente.

2. O capitalismo no contexto da globalização

Anunciou-se o “fim da história”. A *Glasnot* e a *Perestroika* fizeram soprar um novo vento na construção histórica do mundo, desencadeado logo após a queda do Muro de Berlim, em 1989. Assistimos ao fortalecimento do capitalismo e suas instituições políticas, econômicas e militares (ONU, Banco Mundial/FMI, OTAN), vestido numa roupagem denominada de neoliberalismo e sustentado pelo projeto da globalização. A opressão mudou de nome.

O imperialismo norte-americano, sustentáculo do sistema capitalista na América, além de financiar as ditaduras no continente²⁴, articula-se através das políticas neoliberais para extirpar a classe trabalhadora do produto elaborado por suas mãos, garantindo a manutenção da estrutura do sistema. Tais políticas buscam a redução dos direitos trabalhistas, a reestruturação e desregulamentação do trabalho, o desmonte do Estado Nação, como Cury (1999, p.21) afirmou:

Para impor o seu credo e justificar a corrida armamentista, os seus delitos e os seus crimes sangrentos, o capitalismo sempre invoca ideais generosos: defesa da democracia, da liberdade, luta contra a ditadura “comunista” e defesa dos valores do Ocidente, quando, na verdade, ele apenas defende, na maioria das vezes, os interesses de uma classe poderosa, ou quer apoderar-se das matérias-primas, comandar a produção do petróleo ou controlar as regiões estratégicas.

A compreensão das relações do sistema capitalista, que definem as condições concretas de existência, necessita de uma análise histórica em que se insere o processo de degradação do ser humano e de suas relações pessoais, educacionais e ambientais. É importante explicitar e criticar severamente o capitalismo e suas formas econômicas forjadas para manter a divisão de classes sociais, conforme relatou Marx (1998a, p.07) ao analisar o papel desempenhado pela burguesia ao longo da história:

A burguesia, onde conquistou o poder, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem compunção todos os diversos laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou entre homem e homem outro vínculo que não o do frio interesse, o do insensível ‘pagamento em dinheiro’.

Chossudovsky (1999) consegue mapear a ação do capitalismo mundial a partir das relações de países na América, Ásia e África com o Fundo Monetário Mundial (FMI) e o Banco Mundial. Através da análise da macroeconomia percebe-se as condições

²⁴ Ver PEÑA, Paco. As intervenções norte-americanas na América Latina. In: **O livro negro do capitalismo**. Record, 1999.

objetivamente concretas entre os homens, e suas relações materiais. Os dados estatísticos do BM revelam que 18% da população mais rica detêm 78% da economia mundial. Esses dados estatísticos apontam mais que números, eles são o reflexo de uma política econômica voltada para o lucro, princípio contido no Projeto Histórico Capitalista e que ocasiona severos desdobramentos nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Assim, o Brasil como um país capitalista subdesenvolvido, apresenta as características peculiares do sistema. Divide-se em duas classes sociais, aqueles que detêm os meios de produção – a burguesia – e os trabalhadores assalariados – o proletariado. Podemos didaticamente apontar que a burguesia (trazendo o conceito para a atualidade) é a classe dominante e está representada pelo capital estrangeiro (bancos e grupos empresariais estrangeiros), pela grande burguesia nacional (banqueiros, grupos industriais e de serviço) e pelos latifundiários. As camadas médias não se configuram enquanto classe, se encontram *“espremidas entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras, ... vacilam constantemente entre um e outro lado”* (INSTITUTO MAURÍCIO GRABOIS, 2000, p.12). No entanto, na conjuntura social essas camadas exercem papel importante para a manutenção da hegemonia como esclareceram Marx e Engels (1998a, p. 25):

As classes médias - pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses - combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da história. Quando são revolucionárias, é em consequência de sua iminente passagem para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para adotar o do proletariado.

Essa situação da classe média nos explica porque o mundo acadêmico, composto em geral por essa camada, se distancia cada vez mais dos interesses dos trabalhadores, acabando por formular conceitos e teorias que questionam, que negam, que desconhecem

ou que defendem o status quo, contribuindo para desvirtuar a luta de classes e tirar o foco do caminho da emancipação popular. Essa postura conservadora desses setores, que insistem em “girar a roda da história para trás”, é também individualista conforme nos apontou Lênin (2000, p. 29): “*Se tenho um carguinho de médico, de engenheiro, de professor ou de empregado, que me importam os outros? Se me arrasto diante dos poderosos e sou complacente com eles, talvez conserve o meu posto e, provavelmente possa fazer carreira e chegar a burguês*” (grifo nosso).

Portanto, tanto os setores da burguesia, quanto os setores da classe média tendem a defender a manutenção da sociedade capitalista. Os proletários, que se encontram na base da pirâmide social, formados pelos operários da indústria, construção civil e mineração, os assalariados rurais, assalariados produtivos do transporte e serviços, é que são virtualmente os setores com possibilidades revolucionárias. Podemos incluir, num processo de evolução conceitual, todos os trabalhadores que não geram mais-valia, mas vivem de salários e se organizam na luta de forma semelhante aos operários, como os bancários e alguns setores da educação, saúde e comércio. Além destes podemos incluir, dentro das possibilidades da organização popular, os chamados trabalhadores autônomos que se encontram em situações precárias de trabalho, e os camponeses, vítimas da estrutura fundiária brasileira, controlada pelos grandes latifúndios, bancos e agroindústria. Não podemos deixar de lado os estudantes, que apesar de inseridos numa estrutura escolar burguesa, apresentam possibilidades de se engajar numa luta revolucionária. Assim apontamos uma estrutura capitalista de divisão de classes sociais que forja um contingente maior de excluídos do processo de divisão de riquezas produzidas pelas classes laboriosas.

Toda a situação de exclusão e exploração imposta pelo capital desafia a Educação Popular a fomentar e estruturar uma organização de massas que forje uma consciência de classe apta a participar da luta pela transformação social, com a devida compreensão da relação antagônica capital x trabalho, aprofundando o debate da luta revolucionária.

Assim, entendendo que o Estado, enquanto sociedade política e instância de poder, exerce um papel importante na luta de classes, devemos analisar essa estrutura, desvelando as contradições e o posicionamento de classes na qual o Estado se reverbera.

O Estado, na visão Marxista, surge em consequência da apropriação privada de riqueza e da luta de classes, ou seja, a partir do antagonismo das classes sociais ele se estabelece com um elemento essencial que a ideologia burguesa teima em ocultar: o caráter de classe do Estado, como analisa Gruppi (1986, p. 48): *“O Estado escravista garante a dominação sobre os escravos, o Estado feudal garante as corporações; e o Estado capitalista garante o predomínio das relações capitalistas, protege-as, ..., garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista”*.

Verificamos, assim, a existência de uma sociedade política – o Estado – e de uma sociedade civil – o conjunto das relações econômicas, cabendo ao primeiro garantir as normas de conduta para a estabilidade do capitalismo, sendo determinado pela estrutura econômica. Dessa forma, a classe social que detém os meios de produção (os burgueses) necessita institucionalizar o seu poder frente à classe trabalhadora e através do Estado a classe dominante exerce seu poderio pelos seus organismos de dominação política (imprensa, leis, parlamento, polícia, etc). Para Marx e Engels (1998b, p. 55) o Estado adquiriu uma forma particular ao lado da sociedade civil e fora dela, garantindo os interesses dos burgueses. Segundo eles, o Estado é *“a forma pela qual os indivíduos de*

uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns, ..., conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política”.

Lênin (1986b, p.113), nos escritos sobre o Estado e a Revolução - um pouco antes de outubro de 1917 - apontou que uma luta contra a burguesia seria impossível sem uma luta *“contra os preconceitos oportunistas em relação ao Estado”*. Luta esta ferrenha e aberta, não reformista, não conciliadora, não moderada, na perspectiva de derrubada do Estado opressor, representante da burguesia, pois as contradições de classes são inconciliáveis. Lênin, ao concordar com Marx, apontará que a função reacionária do Estado é de exatamente tornar a luta de classes um pacto conciliador, legalizando a opressão da classe dominante. Gruppi (1986, p.50) explicitando sobre a democracia, na ordem burguesa, afirma que *“a democracia burguesa, mesmo em sua forma mais avançada, é uma ditadura da minoria sobre a maioria; para a grande maioria do povo, não é uma democracia real, mas sim uma forma de opressão”*.

A superação dessa opressão é apontada por Lênin quando indicou que é preciso aperfeiçoar a máquina estatal, através da ditadura do proletariado, para depois esse Estado extinguir-se (destruir-se), pois não haveria possibilidade, nem necessidade, da existência deste numa sociedade sem classes.

Para isso é preciso educar a massa de trabalhadores explorados para que possam compreender o sistema capitalismo de produção e suas amarras que buscam justificar o poder de uma minoria sobre a maioria dos trabalhadores. *“Educando o partido operário, o marxismo educa a vanguarda do proletariado, capaz de tomar o poder e de conduzir o povo ao socialismo, de dirigir e organizar uma nova ordem, de ser o educador (...) de todos os trabalhadores e explorados...”* (LÊNIN, 1986b, p.115). Daí o grande desafio, a

organização das camadas populares através de um processo de luta e conscientização de seu potencial.

Assim, nos termos do confronto e de opressão de classes se estabelece o domínio do Estado burguês, e para a queda por completo da burguesia, faz-se necessário que o proletariado assuma o poder político do Estado, reprimindo a resistência burguesa e organizando uma nova sociedade a ser construída, uma sociedade sem classes.

O processo educacional insere-se nesse luta de classes ao discutir junto ao proletariado a estrutura capitalista, a forma como o Estado se organiza e mantém no poder da classe dominante e as formas de organização popular que levem a uma ruptura por completo de todas as formas de opressão. Só o proletariado, segundo Lênin, poderá cumprir essa tarefa de reprimir a resistência dos burgueses, *“como única classe capaz de unir todos os trabalhadores e explorados na luta contra a burguesia”* (1986b, p.115).

Para a análise do Estado Moderno acreditamos ser pertinente à discussão histórica do Estado do Bem-Estar Social e seu desmonte, até a chegada do neoliberalismo – as teses de Hayek. Para Mészáros²⁵ (2002, p.32): *“a formação do Estado moderno foi absolutamente essencial para a articulação completa e o triunfo global do sistema do capital”*, por isso, Saviani (2002) afirmou que não é possível compreender a história de nossa sociedade, conseqüentemente o Estado e a Educação, sem compreender o movimento do capital.

²⁵ Escrever sobre Mészáros é um desafio refletido nas mais de mil páginas de sua obra e que mesmo assim foi praticamente ignorada pelos “doutos” da academia, que por vezes preferem a leitura de autores ditos pós-modernos, como Boaventura de Souza Santos. A falta de debate sobre o autor húngaro nos “círculos intelectuais” me faz restringir os comentários a algumas passagens de “Para Além do Capital”, buscando entrelaçar as idéias principais deste texto.

Começamos então com a crise de 1929, quebra da bolsa de valores e a grande depressão, que levaram estudiosos do capitalismo, como Lord Keynes, a formularem uma teoria sobre a importância do Estado no planejamento econômico. A *Teoria geral do emprego, juros e dinheiro* (1936) pretendia “salvar” o capitalismo do colapso através da implantação de políticas de pleno emprego e taxas de crescimento (que de fato aconteceu), tinha como contraponto uma economia organizada pelo taylorismo-fordismo, a produção em série e o compromisso da relação do Estado com as empresas e os sindicatos, o que gerava críticas por parte dos teóricos capitalistas mais exaltados, que se posicionavam radicalmente contra a intervenção do Estado (SAVIANI, 2002). Entre esses teóricos encontrava-se Hayek, que com o apoio de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e Kohl (Alemanha), conseguiu equacionar no mundo capitalista inteiro sua apologia ao capital, através das políticas conhecidas hoje como neoliberalismo. As idéias centrais pairavam sobre o chamado capital monopolista, onde o Estado “perderia” sua força de controle e esta estaria nas mãos das grandes empresas com a implementação do toyotismo e o avanço tecnológico, liberando o trabalhador para o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, retirando assim o potencial de luta (desenvolvimento das forças produtivas) e a correlação de forças capital-trabalho.

Mas, para entendermos essa fase em que “*o capital esgotou sua capacidade civilizatória*” (MÉSZÁROS apud FRIGOTTO, 2002), precisamos analisar as observações feitas por Mézáros a Hayek:

Para Hayek, as coisas são muito simples sem suas equações de apologia do capital: ‘sem os ricos – os que acumulam o capital – os pobres que existissem seriam ainda mais pobres’. E assim, no que diz respeito às pessoas ‘que vivem nas periferias... por mais doloroso que seja este processo, também elas, ou melhor, especialmente elas se beneficiam da divisão do trabalho formada pelas práticas das classes empresariais’...

‘ainda que isto signifique morar por algum tempo [sic!] em favelas das periferias’ (MÉSZÁROS, 2002,p.197)

Ao ser duramente contrário a intervenção do Estado na economia, Hayek aponta que o único caminho para manter o capital vivo, em sua crise estrutural, é mantendo a fome e a miséria da população em detrimento ao acúmulo de capital e o aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres. Essa apologia de Hayek ao capitalismo, fruto do seu ódio patológico ao socialismo (cf. MÉSZÁROS, p.198), está levando o mundo capitalista a uma crise sem precedentes, abrindo uma oportunidade para a organização popular, tarefa esta que não pode ser desprezada pela Educação Popular.

Mas, a chave para a compreensão do debate é perceber a sutileza da teoria do Estado “Mínimo”. Se o desemprego não faz mais parte da crise desse Estado, essa apologia para garantir a fome e a miséria como elementos da normalidade do nosso cotidiano é na verdade um instrumento para escamotear todas as potencialidades de opressão dessa Estado através de sua polícia, de suas leis e da sua imprensa. Se esse Estado perdeu de vez sua capacidade de gerar emprego e dirimir a fome no planeta, por outro lado, expandiu sua capacidade de dominação a partir do ‘doce’ discurso do capital monopolista.

Na verdade se assiste a tentativa de destruição das forças produtivas, com o reflexo do aparente enfraquecimento da agenda de luta dos trabalhadores que necessita buscar sua retomada revolucionária na batalha contra o capital e seu estado de opressão²⁶. A partir da

²⁶ Opressão essa espelhada nas brutais ações da Polícia Militar, que espancam e reprimem brutalmente quaisquer manifestações de grupos organizados, como no caso dos estudantes. Nas prisões políticas de líderes de trabalhadores rurais como no caso de Zé Rainha, Diolinda e Mineirinho (MST), sem falar naqueles que a ‘mídia’ não torna público (na Paraíba existiam, em outubro de 2003, oito agricultores presos pelo Estado). Estado esse que desconhece a opinião dos 10 milhões de brasileiros que disseram não a ALCA, através de um plebiscito não oficial organizado por vários setores da sociedade civil, e que pedem um plebiscito oficial sobre o caso. Ou seja, liberdade de mercado para os tubarões ordinários do capital monopolista, fome e violência para os trabalhadores que continuam gerando riqueza nesse país – esse é nosso paradoxo liberal de Estado “Mínimo”.

implantação da política neoliberal tem-se a mudança na base de produção (toyotismo), e seu reflexo na educação através das competências cognitivas complexas, a substituição da linha pela célula de produção, a necessidade do trabalhador com habilidades de análise, síntese, criatividade, trabalho em grupo, raciocínio, estudo contínuo (vê-se aí o por que da explosão das universidades particulares e as mudanças no ensino profissionalizante – Escolas Técnicas para CEFET's). Tem-se assim um trabalhador mais humanizado, apto a compreender e gerir as relações necessárias no seu campo de trabalho, mais aproximado com a teoria e com a prática, não dicotomizado. Na verdade a base material continua a mesma, a propriedade privada continua a existir e assim a produção de mais-valia (cf. KUENZER, 2002).

Mas esse legado, aparentemente conciliador, traz consigo a mais dura realidade do sistema de exploração. Segundo McLaren e Farahmandpur (2002, p.27) 250 milhões de crianças estão trabalhando no mundo, as crianças na Índia trabalham 16 horas por dia (e recebem US\$ 1,30 por semana) e nos EUA (o país liberdade!) 290 mil crianças estão ilegalmente empregadas em indústrias. Antunes (2002, p.39) complementa esse argumento denunciando que a Nike (multinacional dos calçados) explora 100 mil trabalhadores espalhados pelo mundo afora. E completa: *“O que se passa, então, com o mundo real do trabalho? Da General Motors à Microsoft, da Benetton à Ford, da Toyota ao McDonald's, será que o mundo produtivo e os serviços de fato não mais carece do trabalho vivo?”*. Essa é a tese liberal do mercado “livre” globalizado, caracterizado sob uma carapaça que tenta desarticular a organização dos trabalhadores, através de idéias como a ausência de prescrições legais, acesso ao “livre” mercado, flexibilização dos acordos trabalhistas,

centralização do poder econômico. McLaren e Farahmandpur (2002, p.31) são brilhantes quando afirmaram:

a globalização não é um estado de fenômeno social e econômico menos regulado, como alguns teóricos acreditam que seja. Em outras palavras, o capital opera e coopera mais ou menos com os parâmetros do Estado-nação. A noção de que o Estado é amplamente enfraquecido é errônea. Capital sem proteção do Estado é uma contradição em termos, considerando que a existência de relações assimétricas de propriedade são protegidas por vários órgãos que fazem parte dos aparatos do Estado (e.g., obediência à lei, sistema judiciário).

A partir da implantação do modelo neoliberal no Brasil, passamos a conviver com uma transformação profunda no cotidiano de nossa sociedade. As diferenciações do modelo neoliberal para o modelo do Bem-Estar Social são enormes e trazem conseqüências devastadoras para a economia, que reflete de maneira imediata na realidade do povo sofrido. Benjamin (2002, p.44) apontou as conseqüências diretas desse modelo no período de 1992-2002, a partir de 09 itens de análise, que são eles:

a) Venda das empresas estatais, a preços irrisórios, em sua maioria para empresas estrangeiras. Além disso, *“o governo passou a dar aos bancos, como pagamentos de juros, uma parcela cada vez maior do seu orçamento (op.cit, p.44)”*, inclusive ‘economizando’ parte de sua arrecadação para cumprir acordos financeiros de juros e empréstimos, em detrimento de projetos de áreas sociais.

b) Gerenciamento de empresas privadas e públicas por grupos multinacionais.

c) Empréstimos financeiros, onde *“a cada ano, o Brasil tem de pedir cerca de 50 bilhões de dólares aos bancos internacionais para fechar suas contas (op.cit., p.44)”*, refletindo no aumento da dívida externa.²⁷

d) Estagnação do crescimento econômico, que chegou a 1,5% em 2001 e que reflete os ajustes fiscais realizados pelos governos neoliberais, aumentando o fosso da diferença entre o Brasil e as nações ricas.

e) Aumento do desemprego e o favorecimento de uma política que retira dos trabalhadores seus direitos históricos.

f) A dificuldade do trabalhador em melhorar suas condições de vida, devido à falta de novas perspectivas sociais, econômicas, políticas e culturais (inserido neste contexto encontramos o descaso com a educação pública).

g) Aumento da desigualdade social. *“Apenas 1% da população é dona de mais de 50% da riqueza: terras, imóveis, propriedades de todo tipo. Entre os que trabalham, o 1% com salários mais altos ganha mais do que todos 50% com salários mais baixos (op.cit., p.45)”*. Essa enorme diferença provoca uma situação de extrema pobreza a 1/3 da população do Brasil.

h) Os direitos dos trabalhadores e a Constituição de 88 estão sendo dilacerados, bem como as demais leis do país passam a se adequar aos interesses financeiros. As Emendas Constitucionais (EC) vem atuando de forma a restaurar uma nova ordem legal que consiga adequar as políticas do Estado aos ditames do neoliberalismo. Um caso emblemático é a

²⁷ Em 1994 a dívida era de 120 bilhões de dólares e chegou mais que duplicar em 2000 para 250 bilhões de dólares, apesar do pagamento anual que o país realiza.

Lei 8.666 que institui as normas para administrações e contratos da Administração Pública e foi publicada em junho de 1993 por Itamar Franco (conhecida como a Lei de Licitações), que consta em seu artigo 42, parágrafo 5º, que os organismos financeiros multilaterais podem ditar outras normas no processo de concorrência que não a Lei 8.666, de acordo com os interesses desses organismos, demonstrando claramente a ingerência do Estado nos casos de interesse do capital, o que iremos apontar, mais à frente, no Projeto FUNDESCOLA.

i) A desvalorização da nossa cultura. Percebemos que para colonizar, ou recolonizar, os povos as nações tratam de subtrair a cultura local e realizar a imposição da cultura do povo dominador, principalmente através dos meios de comunicação que estão a serviço da classe dominante, subserviente, em sua grande parte, às grandes corporações. *“Quem manda nas televisões e nos rádios controla as nossas cabeças. Das 3.315 concessões de emissoras, 1.220 foram dadas a políticos do PFL; 497 ao PMDB; 414 do PPB e 215 à políticos do PSDB. Juntos (...) controlam 75% das emissoras. Será que isso é democracia?”*(op. cit, p.75).

Assim, podemos inferir que no início do século XXI temos um imenso contingente de força produtiva (os trabalhadores) enfrentando uma grave desestruturação, o agravamento dos problemas sociais, um Estado ativo aos interesses do capital e um sistema educacional vinculado às políticas neoliberais, que se fortalecem através do vínculo direto do imperialismo dos Estados Unidos, que historicamente vem articulando doutrinas de dominação dos povos.

2.2 Políticas do Banco Mundial e hegemonia

O Brasil está enclausurado sobre os ditames de uma ordem econômica nefasta, retraído e endividado dentro de seu próprio crescimento, altamente dependente do capital das grandes corporações e deixando vilipendiar sua própria soberania. Segundo Furtado (2000, p.12):

O Brasil está imobilizado. Neste momento não tem margem de manobra. Depende estritamente de financiamento externo. Todo esforço do nosso governo é para convencer os credores de que esse processo pode prosseguir. Mas, a partir de dados oficiais, é possível mostrar que, se continuarmos no caminho atual, chegaremos ao fim da década tendo alienado quase completamente o patrimônio brasileiro.

O economista paraibano afirma também, que o país está sujeito a uma fase de liquidação da soberania nacional, através de um endividamento crescente. A ingerência dos organismos multilaterais sobre nosso poder decisório, se reflete nos acordos de empréstimos feitos pelo Brasil, desde a década de 40. Especificamente no caso do Banco Mundial

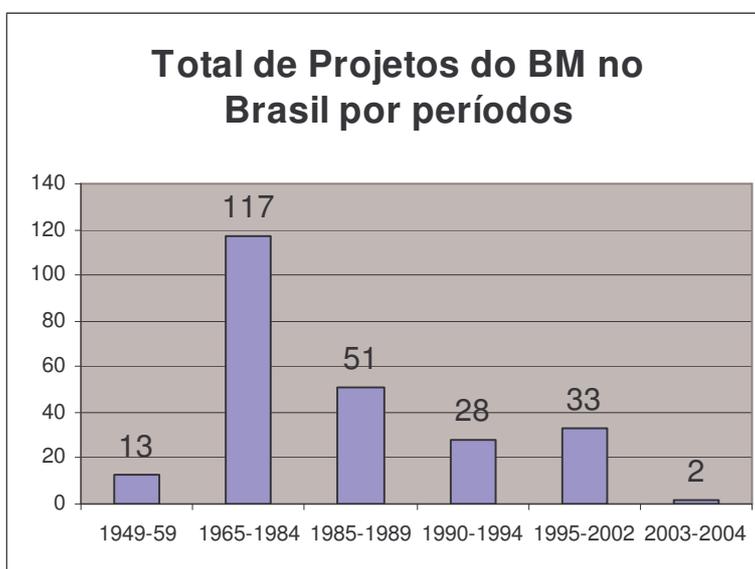
A política de empréstimo do Banco Mundial ao Brasil iniciou-se em 27 de janeiro de 1949, através do Projeto “*Power and Telephone Project*”, que destinava recursos para a área de energia e telecomunicações. Até fevereiro de 2004 foram mais 243 projetos aprovados e concluídos num montante de US\$ 28638,98 (em milhões de dólares), além de dezenas de outros contratos de empréstimos estarem ainda vigorando no Brasil, nas seguintes áreas: Desenvolvimento Financeiro (5 projetos), Infraestrutura (12 projetos, entre eles o metrô de Fortaleza, São Paulo e Salvador), Desenvolvimento Urbano e Saneamento (8 projetos), Meio Ambiente, Manejo do Solo e Recursos Naturais (8 projetos), Pobreza Rural (11 projetos), Gestão de Recursos Hídricos (3 projetos), Educação, Saúde e Proteção Social (15 Projetos) e Programas Especiais de Doação (2 projetos), este último ligado

diretamente a área ambiental e contempla um projeto piloto para proteção das florestas tropicais e outro ligado a um fundo internacional para o meio ambiente (Fonte: página do Banco Mundial na Internet, www.bancomundial.org.br).

O quadro a seguir aponta o total de projetos aprovados e concluídos até fevereiro de 2004 no Brasil.

Gráfico 01 – Total de Projetos do BM de 1949-2004

Fonte: Banco Mundial



Podemos perceber, através do gráfico, a ingerência do Banco Mundial no período da Ditadura Militar (1964-1984), onde foram aprovados e executados 117 projetos, ao tempo que existe um interstício que se correlaciona com o período que vai de 60 até 64, durante o Governo Jânio Quadros / João Goulart, demonstrando abertamente o descontentamento de Washington e do Banco Mundial com relação à política exercida pelo país em plena polarização capitalismo-comunismo, inclusive com a presença de Che Guevara no Brasil, a convite do Governo Jânio Quadros. Para Arbex Jr. (2004), o ditador militar

brasileiro Castelo Branco precisava mostrar para o Governo Norte-Americano (presidido por Lindon Jonhson) que a ditadura brasileira apoiava os EUA durante o período da guerra fria e para tanto, enviou tropas para o Haiti (no intuito de defender os interesses de Washington) e rompeu diplomaticamente com Cuba.

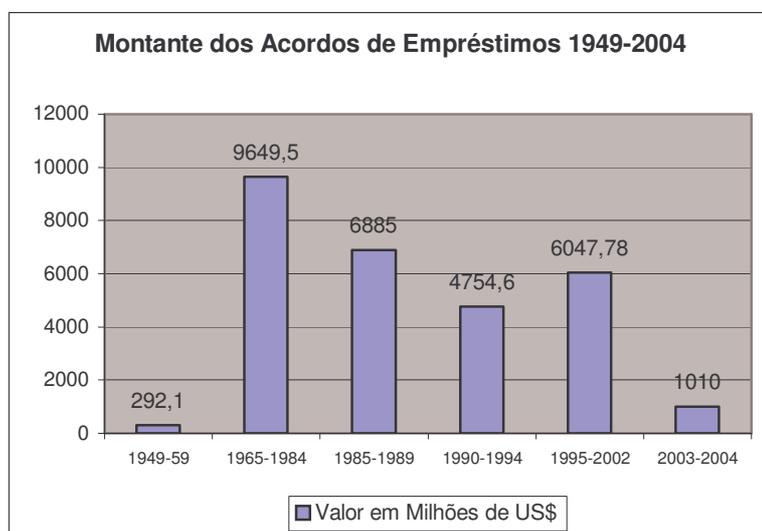
Uma das primeiras medidas adotadas por Castelo Branco, nesse sentido, foi a ruptura das relações com Cuba, em 13 de maio de 1964, obtendo de Johnson, em troca, a aprovação para a concessão de empréstimos financeiros ao Brasil, interrompidos sob o governo João Goulart, em 1963.

Não é de se estranhar, então, que segundo o documento “Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.01), o Banco Mundial comemora a sua atuação no período da ditadura militar: *“durante o período 1950-1973, o Brasil teve um dos melhores desempenhos de crescimento entres os países em desenvolvimento, conforme indicado por taxas de crescimento de 7,5% a.a”*. O período Fernando Collor de Melo / Itamar Franco (1990-94) é relatado pelo Banco Mundial (op. cit, p.02) como o início de reformas como a privatização de empresas estatais e a redução de restrições comerciais. Porém, um número inferior de projetos (28), em relação a outros períodos, foram aprovados e concluídos entre 1990-94, o que pode se explicar, segundo o próprio documento do Banco, devido aos escândalos de corrupção do Governo Collor de Melo e o fracasso da estabilização inflacionária ocorrida até o final do Governo Itamar Franco. Mas, um plano econômico, o Plano Real, já estava arquitetado para ‘salvar’ o Brasil de um colapso que dificultaria o compromisso fiscal (pagamento da dívida pública e externa), e o país elegeu Fernando Henrique Cardoso (FHC) por dois mandatos consecutivos (1995-2002). Ao todo 33 projetos foram contemplados para o Governo FHC que seguiu os ditames do projeto neoliberal, realizando com primazia os ajustes

econômicos e a privatização do setor público, conseguindo a estabilização financeira e efetivando as Reformas Estruturais. O período 2003-2004 retrata o Governo Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que apesar de assinar apenas dois acordos de empréstimos vem desenvolvendo os 64 projetos de financiamento do Banco que foram assinados no Governo anterior. Segundo a avaliação do Banco Mundial (op. cit., p.03) “o *Presidente Luiz Inácio (...) anunciou seu compromisso com a disciplina fiscal e as metas que tinham sido acordadas com o FMI em setembro de 2002, no contexto de um acordo standby de US\$ 30 bilhões para apoiar o país até dezembro de 2003*”.

Para o Banco, esse anúncio do governo petista tranquilizava os mercados financeiros, mas seria necessária a coerência do Governo na continuidade dos projetos iniciados, inclusive para garantir a tão propalada estabilidade financeira. O relatório do Banco também apontava caminhos para o Governo Lula da Silva, no sentido de conseguir reduzir a pobreza através da “*liberalização de recursos fiscais para investimento e para programas sociais mais bem focalizados*” (op. cit., p.04). O Gráfico 02 nos dá uma visão do montante financeiro captado pelo Brasil, nos mesmos períodos do gráfico anterior.

Gráfico 02 – Total de Empréstimos em Milhões de dólares
Fonte: Banco Mundial



2.3 Os projetos de Educação do Banco Mundial

A educação no país também é objeto direto dos acordos de empréstimo. Quase toda a política educacional atual é fruto de uma influência Banco Mundial. Não pretendemos ampliar a discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9694/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a tão propagada gestão democrática, o orçamento participativo, a formação continuada, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e os Conselhos de Acompanhamento e Controle (CAC), os programas assistenciais, bolsa escola, bolsa gás, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, mas, todos esses programas são apresentados como panacéia para resolver os problemas da educação no país.

Na realidade, enquanto se elaboravam, do ponto de vista dos setores progressista na área de educação, as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, estava sendo formulada a política do Banco Mundial para América Latina, neste final de século, sob a ótica do modelo “democrático atualizado”, segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político (ROSAR, 1999, p.167).

Rosar (1999) destaca ainda a lógica da escola municipalizada, responsável através da ‘Caixa Escolar’ pelos destinos dos recursos da escola, o que na ótica do BM representa a vitória da democracia, mas esconde o embuste do Estado Mínimo, bem representado também pelo FUNDEF e sua falsa idéia de participação popular através do CAC, já que a política em muitos estados e municípios do país está atrelada a grupos reacionários que historicamente vilipendiam a classe trabalhadora. Gradativamente, as propostas do modelo educacional orientados pela nova ordem econômica, foram penetrando nas esferas jurídicas, institucionais e morais da sociedade, como uma estrutura de um processo moderno e

democrático. Assim, percebe-se que os interesses do grande capital atuam de forma simétrica e engajada no intuito de conseguir afirmar uma política de desmonte do Estado e enfraquecimento da resistência da classe trabalhadora, colocando na ordem do dia a idéia da necessidade de tornar os indivíduos produtivos e aptos para manter a estrutura do sistema. Através dos seus intelectuais orgânicos, a serviço da direita, o BM possui um conhecimento da realidade dos países, acumulado através de sua história de ingerência, passando a encaminhar políticas econômicas e sociais, que são assimiladas e legitimadas através dos Estados.

Tabela 01 – Projetos aprovados e concluídos na área de Educação até 2000

Ano Aprovação do Empréstimo	Nome do Projeto	Valor em Milhões de US\$
20/12/00	Projeto de Educação da Bahia	69,6
02/04/98	School Improvement Project FUNDESCOLA (01)	62,5
28/06/94	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE	96
17/05/94	Projeto de Melhoria na Educação Básica no Estado de Minas Gerais – PróQualidade	150
23/11/93	Northeast Basic Education Project (03) (em Inglês)	206,6
13/05/93	Northeast Basic Education Project (02) (em Inglês)	212
26/06/91	Innovations in Basic Education Project (em Inglês)	245
17/05/84	Urban Basic Education Project - North and Centerwest Regions (em Inglês)	40
10/06/80	Northeast Basic Education Project (em Inglês)	32
12/11/74	Education Project (02) (em Inglês)	23,5
30/03/71	Education Project (em Inglês)	8,4

Fonte: Banco Mundial

Como podemos perceber na tabela, a maioria dos projetos de empréstimos estão na língua “pátria”, em inglês. Apenas três projetos foram financiados no período da ditadura militar, enquanto que a grande maioria, sete projetos, foram concentrados na década de 90, em especial o chamado Projeto Nordeste, que serviu como um termômetro na implementação de projetos para a área de educação, e que desembocou no Projeto

FUNDESCOLA 01 (School Improvement Project FUNDESCOLA 01), aprovado em abril de 1998 e concluído em junho de 2001.

Segundo informações retiradas da página na internet do Banco Mundial, o Projeto tem como objetivo: *“strengthen primary schools and the public institutions that are responsible for them within a coordinated management framework, in order to increase the participation, promotion and graduation rates, and achievement levels of children”*. Atuando nas regiões Norte e Centro-Oeste, em 10 estados e 181 municípios, serviu como projeto piloto para que futuramente a região nordeste pudesse ser contemplada com suas outras versões (FUNDESCOLA II e IIIa). A intenção do Banco com o projeto é ajudar a garantir crianças melhor preparadas para participar ativamente, como cidadãos produtivos, de uma sociedade democrática (cf. BANCO MUNDIAL, 1998, p.02).

O projeto estava pautado em 4 componentes (termo utilizado pelo Banco Mundial), Fortalecimento da Gestão Escolar, Desenvolvimento de Modelos Pedagógicos, a Adequação de Prédios Escolares e Fornecimento de Mobiliário.

O FUNDESCOLA II iniciou-se em 1999 e está previsto para encerrar em dezembro de 2004, e passa a incluir a região Nordeste, somando um total de 19 estados e 384 municípios. Tal projeto tem o mesmo perfil de componentes do que o anterior, apenas com a inclusão do componente de Planejamentos Estratégico das Secretarias (PES), Construção de Escolas e Mobilização Social, num montante previsto de US\$ 402 milhões.

Antes do encerramento do FUNDESCOLA II, iniciou-se a terceira etapa do projeto prevista para o período de 2002-2010, dividido em FUNDESCOLA IIIa e IIIb, sendo que o primeiro se estenderá até 2006, envolvendo ao total US\$ 773 milhões, que servirão para

concluir os componentes já iniciados, como também para preparar professores para o Exame Nacional de Qualificação.

Podemos dividir as ações do projeto em duas grandes áreas: 1. Programa de apoio à escola e às secretarias de educação (que se divide em duas coordenações, a de Gestão e a de Padrões Mínimos) e 2. Modelos pedagógicos para a formação continuada de professores (que possui a Coordenação de Modelos Pedagógicos), como também suas subdivisões:

1. Programa de apoio à escola e às secretarias de educação:

a) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) – *“metodologia de planejamento estratégico criada para apoiar a comunidade a aperfeiçoar a gestão da escola”* (MEC, s/d). As escolas definem suas prioridades e estabelecem ações e metas a serem alcançadas e solicitam recursos financeiros pelo projeto FUNDESCOLA, assim para receber o valor financeiro criam-se Unidades Executoras (UEX's), que segundo a Coordenadora de Execução Financeiras de Ações do FUNDESCOLA (Capacitação de Nacional de Supervisores, João Pessoa/PB, 27 de setembro de 2004), são instituições de direito privado (apesar de serem escolas públicas) gerindo dinheiro público, a partir do Projeto de Melhoria da Escola (PME).

b) Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) – tem como objetivo difundir *“metodologias e processos gerenciais visando à melhoria da capacidade institucional das secretarias estaduais e municipais de educação, buscando o alinhamento de política e ações”* (MEC, s/d). A Secretaria Estadual de Educação da Paraíba é uma demonstração do fracasso desse programa, que apesar de ter recebido o financiamento e capacitação na metodologia do PES, tal planejamento nunca saiu do papel, e ainda em 2004 tentou-se, sem sucesso, implementar a proposta, devido principalmente à desorganização da Secretaria e a

falta de uma política clara por parte do Governo Estadual. Segundo informações do Coordenador da Coordenação Estadual Executiva do Projeto (COEP) na Paraíba, poucas secretarias estaduais conseguiram finalizar o PES, caracterizando o desperdício de dinheiro de empréstimo.

c) Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE) – *“repassa de recursos para as escolas destinados à adequação das salas de aula e dos sanitários, para que as escolas alcancem padrões construtivos mínimos e disponham de condições para a utilização adequada de mobiliário e de equipamento escolar”* (op. cit.).

1. Modelos pedagógicos para a formação continuada de professores

a) Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) – *“destina-se à formação continuada de professores do ensino fundamental qualificando-os para alfabetizar seus alunos no tempo pedagógico do ano letivo”* (op. cit.).

b) Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) – *“destina-se a formação continuada de professores do ensino fundamental nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Inclui a avaliação diagnóstica dos alunos e o reforço da aprendizagem.”* (op. cit.).

c) Novos Rumos da Avaliação Escolar – *“estimula os profissionais do ensino a refletir sobre a avaliação do rendimento escolar e a buscar alternativas de processos da avaliação formativa, dinâmica e compromissada com o desenvolvimento pleno do indivíduo”* (op. cit.).

d) Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar – *“visa promover a integração da equipe escolar para a melhoria do processo pedagógico”* (op. cit.). A idéia central é que cada membro da comunidade escolar seja responsável pela qualidade do ensino.

e) Escola Ativa – “*metodologia de ensino destinada às classes multisseriadas da zona rural*” (op. cit.), e das periferias dos centros urbanos. A atuação deste projeto vinculava-se inicialmente às Zonas de Atendimento Prioritários (ZAP’s)²⁸. Na Paraíba as ZAP’s foram divididas em I (Sapé, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo, Conde, Lucena e João Pessoa²⁹) e II (Campina Grande, Puxinanã, Lagoa Seca, Queimadas, Massaranduba, Fagundes, Serra Redonda e Boa Vista³⁰). Os municípios contemplados nas zonas prioritárias receberam todos os incentivos financeiros do projeto, bancados pelo acordo de empréstimo, como os livros dos alunos (chamados de Guias de Aprendizagem), capacitação de professores e supervisores e material pedagógico (chamados de Kit’s). Outros municípios poderiam aderir também aos programas do FUNDECOLA, com a denominação de Expansão Autônoma.

A prática de execução de todos esses programas do FUNDESCOLA materializa-se através de atividades de consultoria, capacitação de formadores e disseminação da proposta na localidade de implantação, com duração de cursos entre 40 e 120 horas, caracterizados como capacitação ou retroalimentação em estratégias metodológicas, utilizando material pedagógico que muitas vezes nunca foi debatido de maneira democrática com os professores, supervisores educacionais e alunos, e que na verdade são ‘validados’ por supervisores nacionais, em encontros quase sempre anuais. Os programas chegam as localidades como ‘pacotes’ educacionais, com kit’s pedagógicos, livros e guias de aprendizagem, que devem ser seguidos a risca para não comprometer sua funcionalidade. A

²⁸ Em 1981 o Governo Francês implantou as Zonas Prioritárias de Educação (ZEP’s) como política compensatória, visando corrigir desigualdades sociais em locais de fracasso escolar (PAIXÃO, 1995, p.26).

²⁹ O Município de João Pessoa extinguiu todas as suas escolas multisseriadas e por isso não é mais contemplado pelo projeto.

³⁰ Segundo a Coordenadora Estadual da Escola Ativa da Paraíba, o município de Boa Vista não vem desenvolvendo ações para manter o projeto.

partir dessa análise Rosar (1999, p.170) explicitou sua opinião em relação à realidade do estado do Maranhão, com a implementação do Projeto Nordeste: *“Essas evidências levantam questionamentos sobre as possíveis intenções implícitas do projeto, quais sejam de apenas ‘reproduzir’, ‘treinar’, sem que se amplie a capacidade de reflexão e de produção de novos conhecimentos elaborados coletivamente, numa perspectiva crítica”*.

Segundo Fonseca (1997, p.56) estes ‘insumos’ educacionais privilegiam apenas os materiais instrucionais, os livros-texto e as bibliotecas, em detrimento do saber acumulado da população, de sua realidade material e das condições de melhoria de vida, principalmente quando tratamos da questão salarial de professores, que para o BM não é um fator essencial no debate. *“Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização”*.

2.4 O Banco Mundial e a educação para o campo: o projeto Escola Ativa

A educação no Brasil sempre foi alvo de muitas polêmicas e críticas, amplamente divulgadas através de dados estatísticos, que demonstram problemas de evasão, repetência, distorção idade-série, má qualidade do ensino. Quando nos referimos à escola da Zona Rural, estes dados são mais alarmantes. No Brasil, 83% das escolas são multisseriadas, ou seja, possuem duas ou mais turmas numa mesma sala de aula com alunos de séries diferenciadas num mesmo espaço físico, normalmente de 1^a a 4^a série com um único professor, onde 40% dessas escolas tem apenas uma sala de aula (INEP/MEC, 1999). Segundo o Censo Escolar (2003) existem no país 95.737 escolas de 1^a à 4^a série situadas na zona rural (sendo que 93% dessas escolas são municipais, 7% da rede estadual e apenas 381

escolas são particulares e 2 federais) e 61.490 na zona urbana, e com relação ao número de alunos matriculados esta relação é invertida, 14.338.838 de alunos matriculados em escolas urbanas contra 4.580.284 na rural, sendo que 91% dessas matrículas são na rede municipal, 8% na estadual, 1% na rede particular e 77 matrículas na rede federal. A Bahia é estado brasileiro que mais possui escolas rurais multisseriadas, com 13996, seguida pelo Pará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Ceará e em sétimo lugar vem a Paraíba com 3563 escolas.

A pobreza na área ocupada por camponeses é motivo de reflexão, principalmente quando verifica-se que este perfil de exclusão é lugar comum em todos os estados brasileiros e reflete quase todos os países Latino Americanos. Lugar de pobreza e resistência popular, como podemos verificar na história dos Zapatistas, dos Índios, das Ligas camponesas, do Movimento dos Sem Terra e da resistência armada na Colômbia.

O Banco Mundial conhece bem este terreno, pois através de seus projetos de financiamento aos povos da América, analisa e compreende, através de dados sobre a economia, educação, saúde, política, as possibilidades de resistência e luta. Todas as informações dos países credores ficam disponibilizadas para os analistas locais, que sistematicamente analisam e propõem projetos para determinadas áreas. Com o Projeto Escola Ativa não foi diferente.

Segundo relato de João Pedro Stédile³¹ (palestra proferida em João Pessoa/PB, 15/10/04, analisando a resistência na América Latina), 15.000 soldados da Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC's), de cunho Marxista-Leninista, e do Exército de Libertação Nacional (ENL), lutam há 40 anos, em locais isolados dos centros urbanos para se livrar do julgo capitalista, representando a resistência armada aos ditames do

³¹ Coordenador Nacional do MST

imperialismo, mas a contra-resistência do império se dá de todas as formas, seja ela financiando milícias de direita, seja através da propaganda mentirosa, que alia os narcotraficantes com a guerrilha, com intuito de tramar seus planos truculentos. Mas, nem só de armas vive a contra ofensiva do império, o Projeto Escuela Nueva na Colômbia, iniciado na década de 80, protagonista do Projeto Escola Ativa no Brasil (e em outros nove países da América: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai e República Dominicana, cf. ADURRAMÁN et all, 1999, p.12), carrega o germe da ideologia que tenta convencer corações e mentes para lutar ao lado da “democracia e da liberdade” capitalista. Segundo Carvalho (2004):

O discurso pedagógico da Escola Rural Ativa tem sido exitoso em diversos países da América Latina, particularmente na Colômbia onde, os conflitos políticos condicionaram um regime de cooperação entre os cafeicultores e o governo no sentido de proteção, da guerrilha e do tráfico de drogas, da população das áreas rurais. Uma das formas de execução dessa proteção é o apoio dessa economia as ações educativas das escolas rurais. Tal discurso pedagógico foi trazido para o Brasil por iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, se constituindo como uma das alternativas para qualificar o ensino na zona rural.

Discordamos de Carvalho (2004), quando ela afirma que a Escola Ativa surgiu no Brasil através do CONSED, pois segundo análise do Banco Mundial, baseada em dados do Ministério da Educação da Colômbia feita em 1997 (ver quadro e gráfico abaixo), o projeto alcançou dados expressivos de “qualidade na educação”, e em relatórios posteriores de avaliação os especialistas do Banco afirmaram: “*our findings indicate that Escuela Nueva has had a significant independent effect on student outcomes, controlling for student and family characteristics, and school inputs*” (ROJAS E VÉLEZ, 1992, p.18). A avaliação analisa também os custos de implantação e disseminação do Projeto Escuela Nueva, e

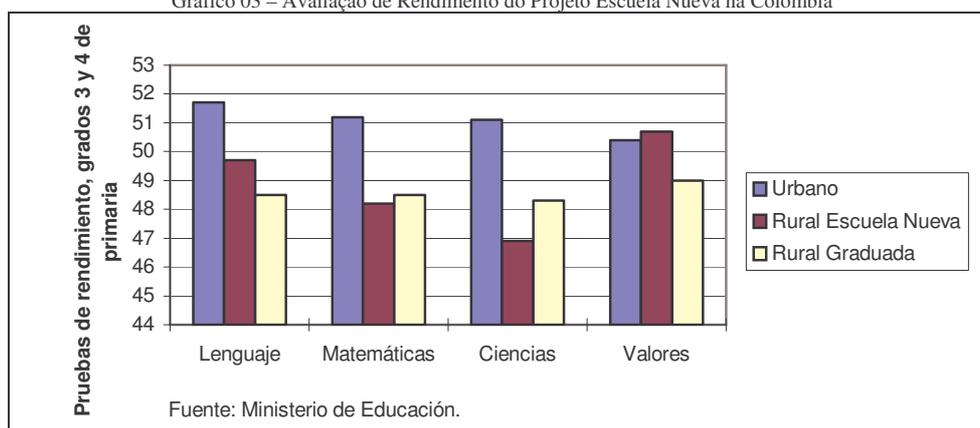
demonstra a sua viabilidade financeira, o que para organismos de financiadoras este é um elemento preponderante.

Tabela 02 – índices de avaliação da Escuela Nueva na Colômbia

Calidad de la educación colombiana 1997 - urbana, EN, rural graduada			
Fuente: Ministerio de Educación			
	Urbano	Rural	
		Escuela Nueva	Graduada
Lenguaje	51,7	49,7	48,5
Matemáticas	51,2	48,2	48,5
Ciencias	51,1	46,9	48,3
Valores	50,4	50,7	49

Fonte: página do Banco Mundial

Gráfico 03 – Avaliação de Rendimento do Projeto Escuela Nueva na Colômbia



Fonte: página do Banco Mundial

A avaliação do Banco Mundial levou em consideração níveis de rendimentos em 4 áreas de conhecimento: linguagem, matemáticas, ciências e valores, comparando a Escuela Nueva, com a escola rural seriada e a escola urbana na Colômbia. Outros estudos remetem a influência direta da proposta em resultados afirmativos na aprendizagem dos alunos, através de (cf. ADURRAMÁN et al, 1999, p.12):

- articulação da escola com a família e a comunidade;
- aplicação prática da aprendizagem a situações do cotidiano do educando;
- melhoria das práticas pedagógicas;

- acesso aos alunos a textos, manuais de aprendizagem e outros materiais didáticos.

Assim, quando da implantação do Projeto, ocorreram avaliações em diversos países³² que demonstraram resultados com relação ao maior acesso e retenção dos alunos no meio rural, rendimento médio dos alunos superior aos das escolas tradicionais, professores com maior auto-estima, afirmando que ocorreu uma mudança nas suas práticas pedagógicas e, segundo Adurramán (op.cit., p.13) “*uma maior percepção da realidade social, mais auto-estima e melhor comportamento cívico e democrático*”. É importante estarmos atentos ao significado de civismo e democracia para o capitalismo, e como esses ideais de ‘justiça’ são forjados pelos países que fazem parte majoritariamente dos organismos de financiamento e que avaliam suas ações.

Por essas análises, os organismos internacionais de financiamento conseguem aferir o desempenho desses projetos e avaliam a possibilidade de disseminação para outros países com problemas sociais similares.

Assim em 1997, através do chamado Projeto Nordeste (Northeast Basic Education Project)/MEC, iniciou-se na região nordeste do Brasil, nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí, em um total de 69 escolas, a Escola Ativa, que “*posteriormente, com o Programa FUNDESCOLA, a experiência se ampliou para 10 estados das Regiões Norte e Centro-Oeste, estando sendo implantado em 19 estados, 264 municípios e 2.084 escolas*” (PIZA e SENA, 2001), contando em 2004 com 384 municípios atendidos, sendo que alguns números da Coordenação Nacional da Escola Ativa apontam para 931 municípios e 5.173 escolas, dados estes que contemplam as ZAP’s, de monitoramento mais eficaz, e a Expansão Autônoma que não possui um

³² Segundo Adurranán (1999, p.13) a Escola Ativa foi avaliada na Colômbia (1988, 1992, 1995), na Guatemala em 1994 e no Chile, 1994.

acompanhamento sistematizado, pois o simples fato de uma professora ou supervisora ter sido capacitada na estratégia da Escola Ativa já configura um município contemplado pela proposta.

Para termos uma idéia do investimento na implantação da proposta da Escola Ativa havia no início de 2001, mais de 1.500 escolas com a estratégia implantada, nas Regiões Nordeste, Norte e Centro – Oeste, quantitativo de escolas que quase duplicou em 2004 (segundo informações colhidas nos relatórios da COEP de 2001-2002).

Segundo a Coordenadora Nacional da Escola Ativa³³ podemos caracterizar a história desse projeto educacional no Brasil em cinco fases, a saber:

- Implantação: durante o período de 1997 a 1998, atuando apenas nos 07 estados região nordeste. Tratou-se de uma fase específica de verificar, junto a alguns municípios, a viabilidade de implantação da proposta em escola multisseriadas no Brasil.
- Expansão: período compreendido entre 1999 e 2000, já sob a tutela do Projeto FUNDESCOLA, que ampliou sistematicamente o número de Estados contemplados (17 em 1999, para 19 em 2000), quase triplicou o número de municípios atendidos (101 em 1999, para 256 em 2000) e passou a contar com 1498 escolas. Nesse período, ocorreram contratações temporárias, sem seleção pública, para os chamados supervisores estaduais (vinculados ao FUNDESCOLA), que tinham como objetivo assessorar e monitorar a implantação da proposta nos mais diversos municípios, com o apoio das COEP's, assim como formar os professores e supervisores municipais. O relatório da Coordenadora Nacional afirmou que o

³³ Informações obtidas através da minuta de validação e reformulação dos livros de capacitação de professores, durante o encontro nacional da Escola Ativa ocorrido em novembro de 2004 em Fortaleza/CE.

processo de seleção dos supervisores deu-se de forma rigorosa, porém, o Governo FHC não se preocupou de realizar seleção pública, agindo da mesma maneira que nas Agências Reguladoras, com seleções internas por estado que alocavam os supervisores estaduais e criavam um vínculo empregatício temporário com o Projeto FUNDESCOLA. Tal realidade só começou a se modificar em 2003 através do Ministro da Educação petista, Cristóvão Buarque, que exigiu uma seleção pública.

- **Consolidação:** nesse período (2000-2001) o projeto Escola Ativa passou a contar com 156 supervisores estaduais, que monitoram 19 estados, 256 municípios e 2157 escolas. Partiu-se para a ação de reconhecimento, manutenção e elevação do padrão do projeto, fazendo com que a proposta tomasse corpo na estrutura educacional vinculada a educação do campo. Os supervisores estaduais recebiam capacitações contínuas, em encontros nacionais coordenados pelos supervisores nacionais. Todos os esforços foram concentrados no intuito de dar credibilidade ao projeto, especificamente nesta fase, considerada a mais delicada e que daria sustentabilidade nas fases seguinte.
- **Institucionalização (também conhecida como independização):** momento da redução drástica de supervisores estaduais, reduzindo-se a um supervisor por estado, pois havia o entendimento que os municípios deveriam assumir por si só a proposta da Escola Ativa. Caracterizou-se como um momento de expectativa, pois até o momento existia uma carga de recursos financeiros e de pessoal que sustentava toda a estrutura do projeto, monitorando, assessorando, e supervisionando o investimento realizado até então. Quando da nossa atuação enquanto supervisor do projeto, percebemos uma insatisfação por parte de muitas supervisoras e professoras de

escolas públicas, afirmando, por vezes, que o projeto havia sido abandonado pelo FUNDESCOLA, visualizando uma impressão de que esta fase não foi muito bem articulada e que um certo fracasso ou descrédito do projeto pode ter ficado patente.

- **Expansão e Avaliação:** oportunizou-se àqueles municípios que não faziam parte das ZAP's que pudessem fazer uma expansão autônoma do projeto, sem contar, contudo, com algumas benesses financeiras do acordo de empréstimo. O município passava a receber, como contra partida, os Guias de Aprendizagem e a possibilidade de capacitar professores e supervisores municipais nos eventos organizados pela COEP, mas precisava adequar seu mobiliário, além de adquirir os Kit's pedagógicos diretamente de uma empresa já definida pelo FUNDESCOLA. Segundo o testemunho da Coordenadora Nacional: *“Nas diversas oportunidades de monitoramento pode-se perceber que os municípios que optam pela modalidade autônoma apresentam desde sua implantação um comprometimento maior, pois só estão fazendo Escola Ativa porque desde de sua sensibilização acreditam e querem fazer parte da mesma”*. Dessa forma, a Coordenadora Nacional, tenta justificar o aparente sucesso da expansão autônoma, a partir da falta de interesse dos municípios contemplados com as ZAP's, assim a Coordenação Nacional da Escola Ativa incorporou este discurso e de forma rasteira afirmava que aquelas escolas (pertencentes as ZAP's) que receberam toda a assistência material e financeira perderam o interesse pelo projeto, pois não tiveram que investir na sua implantação, ao contrário das escolas pertencentes à expansão autônoma. Na verdade a fase de avaliação, que poderia sinalizar para o sucesso ou o fracasso da proposta, até o momento não foi realizada. Segundo a Coordenadora, (capacitação de supervisores e professores em Campina Grande-PB, setembro de 2004), o Banco Mundial afirmou que nesse momento a palavra do ex-Coordenador Nacional da Escola Ativa, em favor de um diagnóstico positivo, juntamente com os dados da avaliação da Colômbia, bastariam para 'aprovar' a estratégia metodológica da Escola Ativa no Brasil, sem precisar realizar uma avaliação de forma institucionalizada. Estes elementos nos fazem perceber como a estrutura de um projeto desse tipo é frágil, e não representa, pelo menos do ponto de vista pedagógico, uma ação concreta de

transformação, pois o sucesso pessoal incorpora-se ao sucesso do projeto, e a temática sobre uma avaliação chega a assustar os interesses de outrem que fizeram de suas vidas este projeto. Segundo o Diretor de Programas Especiais/FNDE/FUNDESCOLA, (Encontro Nacional de Supervisores realizado em João Pessoa-PB em setembro de 2004), a avaliação do Projeto seria realizada a partir de 2005 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), órgão ligado ao MEC. Informação que diverge da Coordenadora, que disse estar sendo encaminhado um TOR³⁴ para o Banco Mundial, solicitando verbas específicas para a avaliação do Projeto Escola Ativa.

A proposta pedagógica da Escola Ativa intitula-se como um novo paradigma educacional, que vem romper com o ideário da escola tradicional autoritária, através de uma pedagogia ativa, onde o aluno passa a ser o centro do processo educacional. A Escola Ativa tem como objetivo central provocar mudança no ensino tradicional no tocante a prática pedagógica profissional, alterando o papel do docente para orientador da aprendizagem, através da capacitação e formação em serviço. As capacitações são o foco central de disseminação da proposta, onde docentes e técnicos educacionais (supervisores) vivenciam as ações pedagógicas através de modelos pedagógicos já definidos e Kit's pedagógicos que são instrumentos pedagógicos imprescindíveis para o projeto.

Essa “preocupação” do BM em institucionalizar novas práticas pedagógicas “ativas” está concatenada com o perfil que o mercado de trabalho capitalista tem para os trabalhadores, no contexto dos novos padrões de organização do trabalho orientados pela noção de competência, que exige trabalhadores flexíveis, que tenham participação ativa em

³⁴ TOR (Termo de Referência) – é um instrumento utilizado pelo BM para que os interessados em realizar acordos de empréstimos possam apresentar suas propostas, apontando sinteticamente, objetivos, insumos, produtos, resultados esperados, valores financeiros e recursos humanos. Os TOR's são encaminhados, via correio eletrônico, para especialistas do BM em Washington que avaliam e recomendam alterações, o processo encerra-se com o “*no object*” do Banco e o repasse financeiro solicitado.

várias etapas e processos da produção, dêem opiniões, desenvolvam várias atividades, sejam multifuncionais, versáteis, e polivalentes, num mundo do trabalho precarizado, instável, sem garantias e que insere uma lógica da colaboração de classe, tudo isso dentro da lógica da qualidade total visando uma maior produtividade e um domínio do capital na relação capital/trabalho.

A concepção de formação contida no Projeto Escola Ativa está alinhada com a consciência que o BM possui sobre as contradições do sistema capitalista de produção e que fazem surgir o descontentamento no seio do povo trabalhador, a partir da situação de exclusão e miséria provocadas por políticas econômicas e sociais exaustivamente fracassadas e que privilegiam apenas uma parcela da população, como ressalta Milton Santos apud Benjamin (2002, p.85):

Essa distribuição de pobreza sem remédio, que se espalha por todo o território, indica que está se gestando a produção do futuro. Vejo tudo isso como luz. A história exige um sentido. Quando as pessoas descobrem que esse sentido está ausente, elas passam a se abrir para novas explicações. O perde-e-ganha da economia atual não tem sentido nenhum. A grande crise já se instalou. Falta apenas esgotar os mecanismos de mistificação.

Percebemos, porém, que a capacidade de mutação do sistema capitalista é efetiva, e se projeta inclusive em “produtos” educacionais eficazes³⁵, que num jargão educacional possam favorecer a plena participação do aluno crítico, participativo e integrado a sociedade. Por isso, o Projeto Escola Ativa carrega no seu núcleo a divergência com o aspecto tradicional, rasgando as vestes da teoria pedagógica tradicional e se apresenta com

³⁵ O BM utiliza-se de terminologias como produtos, insumos, clientela na área educacional como se estive tratando de uma empresa, da mesma forma solicita como consultores profissionais da área de administração e economia para elaborar ou realizar consultorias em questões educacionais. Tais aspectos apontam para a visão mercadológica que o BM possui com relação à educação, o que invariavelmente influencia diretamente em suas políticas educacionais.

o 'novo' modelo, que atenda os interesses dos alunos da escola do campo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Para a Coordenação Nacional do Projeto, a Escola Ativa apresenta-se como a redentora dos problemas educacionais da zona rural, pois mesmo sem uma avaliação sistematizada do projeto afirma-se que reduz os níveis de repetência, distorção idade-série e abandono, além de realizar uma maior aprendizagem e cooperação entre os alunos, amplia a participação da comunidade na escola, favorece a capacitação de professores, capta parceiros para as escolas e muda a concepção de gestão escolar e considera-se, segundo a minuta de validação e reformulação dos livros de capacitação de professores (Encontro Nacional da Escola Ativa, novembro de 2004 em Fortaleza/CE), que é única proposta sistematizada de educação no campo institucionalizada, negando por completo quaisquer outras possibilidades de educação rural que são implementadas no Brasil, principalmente pelos Movimentos Sociais do Campo.

O Professor Luiz Dourado, ex-coordenador do Projeto FUNDESCOLA³⁶, durante a Capacitação Nacional de Supervisores (Brasília, maio, 2004), apontou que a Escola Ativa não é o único projeto pedagógico da escola do campo e que existiam outras propostas que não poderiam ser desprezadas. Infelizmente o professor Dourado não permaneceu no cargo para poder concretizar essas outras experiências.

A estrutura da sala de Aula da Escola Ativa é feita pela separação de grupos por série, já que se trata de uma sala multisseriada e a maior dificuldade trata-se em atender

³⁶ Durante os dois primeiros anos do Governo Lula (2003-2004) o Projeto FUNDESCOLA registrou a alternância de cinco coordenadores. O professor Luiz Dourado, da UFG, foi o coordenador mais efêmero, durando apenas dois meses no cargo. Na primeira capacitação nacional de supervisores em Brasília (maio de 2004), o professor coordenou os trabalhos e parecia estar recebendo uma 'aula' dos coordenadores ligados da Direção Geral do Projeto (DGP) para que pudesse entender como funcionava o Projeto. Historicamente, o PT esteve contrário aos ditames de financiamento do BM e isso parecia incomodar o Professor Dourado, que sempre destacava algumas palavras de crítica a alguns projetos do FUNDESCOLA.

alunos que não foram alfabetizados em turmas de educação infantil, já que a Estratégia Escola Ativa não contempla alunos pertencentes a este nível da educação básica. Em algumas escolas a 1ª série pode receber alunos de 06 anos, 06 anos e meio, como se pode também realizar um grupo de educação infantil para alfabetização com menores de 06 anos.

A Escola Ativa utiliza os “Guias de Aprendizagem” que são os livros didáticos, que didaticamente estão divididos em áreas do conhecimento (Português, Ciências, Estudos Sociais e Matemática) e em todas as áreas possuem uma estrutura semelhante ao tratar com o conhecimento, pois se subdividem em atividades básicas, práticas e de aplicação.

A proposta também possui os chamados “instrumentos” da Escola Ativa, que se caracterizam por atividades práticas, que devem ser realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO III

O PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA E A EDUCAÇÃO

3.1 O Projeto Histórico Socialista

O ideário socialista, desde o século XIX, esteve associado à luta de classes e fez parte do movimento operário e dos demais trabalhadores, apontando e lutando por uma sociedade igualitária, que garantisse a maioria da população o domínio dos meios de produção com a destituição da exploração do trabalhador.

Essa luta alimentou revoluções que implementaram propostas de sociedade socialistas no século XX, tendo início com a Revolução Russa de 1917, uma experiência singular de demonstração de organização popular e de eficiência na formulação de seu projeto que, segundo Lênin:

A revolução proletária é impossível sem a simpatia e o apoio da imensa maioria dos trabalhadores em relação a sua vanguarda – o proletariado. Mas essa simpatia, esse apoio, não são dados de imediato, não são decididos por votações, mas são conquistados por uma longa, difícil e penosa luta de classe. (...) Na revolução russa houve circunstâncias extremamente favoráveis para o proletariado (na sua luta pela ditadura), pois a revolução ocorreu quando todo povo estava armado e quando todo o campesinato queria o derrubamento do poder pelos latifundiários (...) (LÊNIN, 1986a, p.366)

Assim, verificamos a necessidade de uma discussão teórica sobre as possibilidades revolucionárias dos trabalhadores, analisando o papel da Educação Popular nesse processo, entendendo que esta educação deve estar imbricada num processo revolucionário de transformação social, onde se possa refletir sobre uma práxis entre educação e revolução.

A discussão sobre revolução suscita vários sentidos que essa categoria comporta, ela está sempre associada a uma transformação radical das estruturas sociais, econômicas e políticas de uma sociedade e existem tendências que defendem e acreditam na possibilidade de transformação revolucionária através da tomada do poder do Estado pela violência e outras defendem teses de construção de uma outra sociedade pela via da conciliação, variando as concepções e formas de ação de acordo com as tendências políticas.

Recorremos inicialmente a Bobbio et al (1995, p.143) quando diz: *“Revolução é a tentativa, acompanhada do uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir, a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera sócio-econômica”*. Salientamos o sentido de Revolução de Massas, com ampla participação popular e não as Revoluções Reformistas que se caracterizam pela pouca participação do povo e pela realização de poucas mudanças na estrutura social e política, ou as Revoluções Palacianas que não contemplam a participação popular e desejam apenas a troca dos grupos políticos ligados aos setores hegemônicos.

Entendemos que a Educação Popular desempenha um papel importante na construção de uma Revolução de Massas, onde os trabalhadores consigam a derrocada do

sistema capitalista e tomada do poder³⁷ e para isso são necessários três elementos presentes na luta de classes e conseqüentemente em toda guerra revolucionária (SAINT-PIERRE, 2000). O primeiro é a existência de classes sociais antagônicas; segundo é a agudização da desigualdade entre elas; e o terceiro, a manifestação da violência como principal forma de relação entre o primeiro e o segundo elemento.

Acreditamos que esses elementos podem estar presentes na estrutura do sistema capitalista no século XXI, mesmo com o discurso dissonante na academia e em alguns setores de esquerda, que não mais acreditam numa mudança violenta do sistema.

Lênin (1986a, p.121), numa conferência em maio de 1917, apontou questões essenciais para o entendimento da Revolução (e da guerra revolucionária). Dizia ele³⁸ que:

A questão fundamental de saber qual o caráter de classe que a guerra tem, por que é que esta guerra se desencadeou, quais as classes que a travam, quais as condições históricas e histórico-econômicas que a causaram.

Dentro dessa análise, os setores reformistas alardeiam sobre as condições históricas, condições objetivas e subjetivas que segundo Marx (apud BOBBIO, 1995, p.144) “*são as contradições entre as forças produtivas e relações sociais de produção, por um lado, e organização do poder político, por outro*”.

O processo revolucionário não está completo ao se reformar o capitalismo, muito menos humanizá-lo, isto é para os incautos, os pelegos e para as camadas médias, que

³⁷ Tomemos como exemplo ilustrativo o caso da Revolução Cubana a qual investiu na educação, como mostram os dados, apontando que antes de 1959, quase 25% da população de Cuba era analfabeta e entre a população rural este número chegava a mais de 40%. Na década de 60, depois da Revolução Popular, o analfabetismo chegou a zero e em 2000, esta taxa registrava 3,8% da população cubana analfabeta (Cuba, s/d). Portanto, um exemplo clássico para mostrar a necessidade de uma brusca ruptura com o sistema capitalista de produção e a associação da idéia de transformação social que podem levar uma nação a avanços sociais inimagináveis no capitalismo (logicamente sem precisar pilhar nenhuma outra nação).

³⁸ Nesse contexto é óbvio que queremos retirar a essência do fragmento da fala de Lênin, que discorria sobre *A Guerra e a Revolução*, tratando de questões específicas da guerra envolvendo a Inglaterra, Alemanha e América (do Norte).

sempre procuram uma maneira de estar no poder. Desejamos nos ancorar no que McLaren (1999, p.86) chama de Pedagogia do Che Guevara, uma práxis pedagógica de cunho marxista-leninista que tem como objetivo apontar às camadas populares que a destruição dessa sociedade é possível. *“Che foi um professor revolucionário e um professor da revolução, o pedagogo internacionalista exemplar da prática revolucionária”*.

A perspectiva de transformação social estará ancorada nas condições objetivas e caberá aos trabalhadores a organização das condições subjetivas, através do pensamento marxista-leninista e da organização das massas populares, pois são os homens/as mulheres que podem modificar sua realidade através da ação prática. Mirem-se portanto, no exemplo de Guevara, numa teoria que atenda aos anseios da classe trabalhadora, vilipendiada pelo grande capital, e que através do conhecimento sobre a vida social poderá desencadear um processo revolucionário. Guevara (1999) nos apontou alguns elementos necessários para podermos potencializar os encaminhamentos junto aos setores interessados. Inicialmente deixar bem claro que existe um inimigo dos mais perigosos: o imperialismo norte-americano, que aprendeu muito nas lições do Vietnã e agora no Afeganistão e Iraque.

Em seguida, para a organização de uma ação revolucionária são necessárias: a) um Comando Central Único (com poder sobre a Frente Unida), b) uma formação de quadros com nível intelectual e cultural e fidelidade à causa revolucionária, c) a disciplina no ato da leitura, escrita e estudo.

É importante frisarmos que Guevara tinha consigo elementos pertinentes do ato educacional, como nos mostrou Löwy (1999, p.43) ao escrever sobre Che e sua relação com a educação:

como eliminar as taras da antiga sociedade que se perpetuam na consciência individual? Pela educação direta e indireta, pela elevação do

nível cultural, pela propaganda, pelo trabalho ideológico (...) Mas a educação não é, nem pode ser, uma aprendizagem puramente passiva: deve ser igualmente, e acima de tudo, uma auto-educação: na caminhada para o comunismo é preciso que o povo se eduque a si próprio.

Mais que qualquer outra coisa, a Educação Popular tem que estar intimamente ligada a esse ideal altruísta de Che, não como algo romântico, como desejam alguns, mas na perspectiva marxista de trazer ao ser humano a potencialidade de desenvolver todas as suas capacidades a partir da abolição da propriedade privada, forjando uma utopia que requer uma luta incessante contra os reacionários capitalistas. Para isso, se faz necessário organizar os movimentos sociais que lutam por objetivos comuns, aglutinando, também, os intelectuais orgânicos, numa perspectiva de internacionalização da luta de classes, buscando *“encorajar os grupos marginalizados e as comunidades marginalizadas a construir alianças políticas umas com as outras”* (McLAREN, 2002, p. 106).

Assim, e a partir das contradições inerentes ao sistema capitalista de produção, encontramos a luta dos trabalhadores historicamente constituída. Luta essa marcada pelo sangue de milhões de pessoas que sonharam com a liberdade e com a implantação de um Projeto Histórico que atendesse aos anseios da maioria da população. Essa luta se apresenta, também, no movimento popular campesino que resultante do *“processo de expansão do capital no campo gerou hordas de sem terra ou pequenos proprietários semifalidos”* (GOHN, 2000, p.238).

Nos dias atuais podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³⁹ que teve sua gestão originada na década de 70.

Em 1979 surgiu o MST que começa e se organiza no Centro-Sul do Brasil e que atualmente está presente em todo território brasileiro, com

³⁹ “A expressão ‘sem-terra’ designa a condição de uma determinada categoria de trabalhadores que, tendo sua origem no campo, foram obrigados a deixá-lo ou, ainda, trabalhadores que continuam habitando no campo, mas como assalariados ou mesmo numa relação não capitalista de produção” (BEZERRA NETO, 1999: 20)

cerca de 2.750 assentamentos e outros tantos acampamentos, conforme dados do Banco de Dados de Luta Pela Terra – UNESP/MST. (Tosta et all, 2000, p.10)

Podemos dizer que a fundação oficial do MST ocorreu em “*janeiro de 1984, no 1º Encontro Nacional do Movimento em Cascavel-PR*” (MST, s/d, p.08) e que o Movimento se originou da organização dos trabalhadores vinculados a luta pela terra e se expandiu de Norte a Sul do país. Nesse sentido surge a necessidade de discussão sobre a atuação política do MST e suas estratégias de resistência de uma maneira geral, na organização dos trabalhadores, e na sua forma específica, através da análise da sua escola, sem perder de vista as condições da realidade e verificando a atuação do Movimento na construção do Projeto Histórico Socialista.

O MST discute com profundidade às idéias de Fernandes (1979), que compreende que a Educação Popular só pode ocorrer a partir de um forte movimento socialista que formará as bases, os quadros e as vanguardas para poder derrubar a hegemonia da classe dominante e entende o processo educativo como central nesse processo. Para o MST a escola é mais que escola, numa alusão a possibilidade de formação de quadros através do espaço escolar, utilizando os preceitos da Pedagogia Socialista.

3.2 Pedagogia Socialista

As idéias de uma sociedade socialista e de uma educação condizente com os ideais socialistas é dialeticamente e intrinsecamente parte do projeto histórico capitalista. Ao longo da construção da sociedade capitalista o movimento operário, os movimentos populares lutaram por uma sociedade socialista e construíram projetos educativos que contribuíssem para formar indivíduos em consonância com essa visão de sociedade.

O educador Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, questiona sobre as possibilidades da educação antes de uma transformação social profunda, escrevendo: “*Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não tem, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?*” (FREIRE, 1996, p.41).

Essa pedagogia deve partir dos setores oprimidos, não podendo ser elaborada, e exercida, pelos dominadores e nem pelo Estado Democrático de Direito. Estado que serve primordialmente para justificar e manter a ideologia dominante, a ideologia da classe burguesa. A Educação Popular deve se aliar aos movimentos que buscam a tomada do poder político numa perspectiva dos trabalhadores. Através de uma aliança do campesinato com os trabalhadores urbanos, poderíamos realizar a educação sistemática, “*a que só pode ser mudada com o poder*”. Enquanto isso, estaremos detidos nos trabalhos educativos, “*que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização*” (op. cit, p.46). Assim, acreditamos na necessidade de fazermos um breve debate sobre a formação da escola na sociedade capitalista e o processo de construção da Pedagogia Socialista.

A formação histórica da educação escolar está diretamente ligada ao surgimento e ao desenvolvimento do capitalismo e a educação acompanhou esse processo. Esse projeto de educação contemplava, inicialmente, apenas a classe dominante visando o seu desenvolvimento intelectual e físico, enquanto para as classes trabalhadoras restava o trabalho nas atividades na agricultura e indústria.

Com o progresso da ciência, o processo industrial vai se modernizando e incorporando mais conhecimento e tecnologia, necessitando de trabalhadores mais intelectualizados, familiarizados com o maquinário, o que acarretou uma demanda para que

o sistema escolar formal atendesse à formação do trabalhador (mão-de-obra) desde a tenra idade (FREITAS, 2002, p. 42).

“Mas, se por um lado é o trabalho produtivo que determina o surgimento e o desenvolvimento da escola, contraditoriamente ela se mantém afastada do trabalho vivo, concreto, como elemento articulador de sua prática educativa e pedagógica” (op.cit., p.42). Esse fenômeno se dá em decorrência da divisão do trabalho, inerente ao sistema capitalista, que se caracteriza pela produção coletiva dos bens e a apropriação privada da sua distribuição.

A classe burguesa detém os instrumentos da produção e os trabalhadores “vendem” sua força de trabalho. Com seu trabalho transformam a natureza e produzem produtos e serviços que não lhes pertencem. O trabalho excedente, que é apropriado pelo capitalista, gera lucro e riqueza enquanto que para o trabalhador só resta pobreza e miséria. Esse processo, denominado por Marx de mais-valia, desmistificou a exploração capitalista, como podemos verificar nas palavras de Marx (1982, p.95)

Mas o capitalista, ao pagar o valor diário da força de trabalho do fiandeiro adquire o direito de usá-la durante todos o dia ou toda semana. FÁ-lo-á trabalhar, portanto, digamos, 12 horas diárias, quer dizer, além das seis horas necessárias para recompor seu salário, ou o valor de sua força de trabalho, terá de trabalhar outras seis horas, e esse sobretrabalho irá traduzir-se em uma mais-valia e em um sobreproduto.

Assim o produto elaborado pelo trabalhador é algo estranho ao seu ser, algo que não lhe pertence, apesar de ter sido construído pelo seu suor, processo que Marx denominava de alienação. Marx (2002, p.113), explicou essa relação ao relatar:

A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o

trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza.

Marx (2002, p. 114) prossegue explicitando o que constitui a alienação do trabalho:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentido de sofrimento ao invés de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias físicas e mentais mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado.

A estrutura da sociedade capitalista com sua divisão social do trabalho supõe a divisão entre trabalho intelectual e manual, entre os que pensam e os que executam, e gera a mais valia através da exploração do trabalhador. “*A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental(...)*” (MANACORDA, 2000, p.67).

Esse processo tem reflexos na educação. A escola contribui para reforçar e reproduzir tal estrutura, quando se verifica o distanciamento dos assuntos tratados com a realidade de alunos das classes trabalhadoras, suas necessidades locais, com a fragmentação do conhecimento, a separação entre teoria e prática e o distanciamento entre concepção e execução. Como salienta Freitas (2002, p. 42).

No interior da escola e das universidades – instituições educacionais responsáveis pela produção e pela distribuição do conhecimento – esta fragmentação manifesta-se na organização administrativa e curricular. A cisão entre concepção e execução, presente no processo do trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como ‘teoria’ que se ‘aplica a’. assim, os alunos –

futuros trabalhadores – tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho – teoria e prática, concepção e execução – como dois pólos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos.

Portanto, entendemos que a educação no sistema capitalista prioriza a formação do ser humano unilateral, onde está presente o conhecimento fragmentado, o distanciamento entre teoria e prática, o ser formado para o trabalho estranho a si mesmo.

Essa divisão do trabalho resvala em conceitos gerados historicamente no âmbito educacional como podemos perceber nas diferentes visões sobre a relação teoria-prática⁴⁰. A visão positivista, fragmentada, se expressa na visão *“de que na prática a teoria é outra. A teoria tem primazia em relação à prática e esta é a aplicação daquela, podendo ser corrigida ou aprimorada pela prática”* (PIMENTA, 1997, p.67).

No entanto, a dialética nega essa visão dicotômica e percebe a unidade entre a teoria e a prática. *“Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da ‘práxis’”* (op. cit., p.67).

Assim, o conhecimento educacional distanciado da dialética constitutiva entre teoria e prática, torna-se pragmático *“mero transmissor de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetidas a objetivos determinados politicamente. Portanto, sem qualquer possibilidade de influir na práxis política”*. (op. cit, p.99).

⁴⁰ Sobre esse processo histórico Enguita (1993, p.18-19) escreveu: *“(...) o discurso idealista tem dominado amplamente o pensamento ocidental, no campo da educação e pedagogia seu domínio tem sido quase absoluto. A razão não está em nenhuma propensão genética dos educadores para o idealismo, mas em sua própria função, na função da educação. Além da simples ignorância dos fenômenos naturais e sociais, a base principal do idealismo, sua base material, está na divisão entre manual e intelectual, e se o pensamento em geral surgiu dessa divisão – referimo-nos por dedução, ao pensamento enquanto atividade desenvolvida e monopolizada por uns poucos -, a escola não apenas se origina, mas vive cotidiana e constantemente dessa dissociação ao longo da história”*.

Quando tratamos da alienação do trabalhador (enquanto trabalho material nas fábricas) precisamos encontrar paralelismos conceituais com a relação à realidade da escola capitalista. Enguita (1993) e Freitas (2002) fazem essa discussão e apontam tais paralelismos, quando relatam sobre a manufatura do produto que não pertence ao trabalhador e que sua produção gera riquezas para o capitalista, onde, dessa forma, não podemos fazer uma análise do processo educacional da escola formal, pois “*os conhecimentos adquiridos pertencem ao aluno*” (ENGUITA, 1993, p.233).

Assim, a relação que se deseja fazer é aquela vinculada à incapacidade do trabalhador em definir o que será produzido, ou seja, toda produção é deliberadamente apontada pelo capitalista de como, quando e por quê realizá-la, cabendo ao trabalhador apenas a sua realização, sem questionamentos.

Podemos então fazer o paralelismo com a escola burguesa, onde “*o aluno carece de capacidade para determinar o produto de seu trabalho, quer dizer, o objeto de ensino e da aprendizagem*” (op. cit., p. 234). Podemos verificar tal processo nas relações de gestão da escola, nos conteúdos escolhidos para o ano letivo, na escolha dos livros didáticos (impressos pelas empresas capitalistas que se utilizam inclusive de lobby junto às secretarias de educação e professores), para as capacitações de professores e nas semanas pedagógicas, que corriqueiramente acontecem de maneira burocrática e invariavelmente sem a presença dos alunos. No espaço da universidade essa realidade configura-se emblematicamente na entrega do Plano da Disciplina, geralmente nos primeiros dias de aula quando o aluno recebe do professor toda sistemática do planejamento semestral que não foi construído no coletivo, por mais que se diga que existe uma flexibilidade.

Enguita destaca nesse processo “*a incapacidade dos alunos para determinar o conteúdo de sua aprendizagem é manifesta e absoluta nos primeiros graus de ensino, onde não existem opções curriculares diversas nem se concede às crianças iniciativa alguma*”. (op. cit. 234).

Podemos perceber também que tal sistema de educação não desenvolve a idéia de transformação social da realidade do aluno. Os conteúdos escolares, o espaço da sala de aula, a própria organização e os rituais da escola não oferece aos alunos ferramentas concretas para mudança de seu modo de vida. O processo ensino-aprendizagem por mais organizado, sedutor e abrangente que possa parecer não desperta para a mudança social, ao contrário, reforça o ideal do sistema capitalista que através de seus aparelhos de reprodução mantém a estrutura da propriedade privada intacta. Portanto, não bastam conteúdos críticos que formem alunos críticos (no jargão educacional), como bem destaca Freitas (2001), pois melhor que possa parecer o trabalho na fábrica (inclusive com garantias sociais), o trabalhador se realiza fora do contexto da sua labuta diária, pois o trabalho torna-se um sacrifício, algo exterior ao trabalhador.

O alcance, ou as possibilidades, e contribuições da educação escolar para o processo de transformação social é alvo de um debate entre educadores que envolve posições divergentes. Freitas (2001) ao fazer a crítica aos trabalhos de Libâneo⁴¹, diz que este ao analisar o processo da didática à luz da teoria Histórico-Crítica, considera a sala de aula como local privilegiado para discussões que possam favorecer aos alunos uma consciência crítica da sociedade, desprezando a discussão sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista.

⁴¹ Freitas (2001) analisou a tese de Doutorado (1990) e o Livro “Didática” (Cortez, 1991) de José Carlos Libâneo.

Entendemos que, (...), estão dadas as configurações do pensamento do autor a respeito do processo didático: primeiro, a visão da aula como elemento mais simples e visível do ensino e, segundo, a noção constituída sobre o triângulo didático que, por mais que seja 'dialetoizado', não escapa a noção do ensino como uma mediação que o professor desenvolve sobre o encontro do aluno com a matéria. (FREITAS, 2001, p. 33)

A discussão do triângulo didático⁴² de Libâneo, também é duramente criticado pois remete a idéia reducionista da organização do trabalho pedagógico, onde encontramos este debate nas obras de Candau (1984 e 1988), que apontava que o processo educacional não pode ficar reduzido aos atos didáticos (objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação). Oliveira apud Freitas (2001, p. 24) reforça essa idéia ao dizer que a totalidade do processo educacional não poderia ser discutida através de totalidades menores (a sala de aula) e sim através de quatro núcleos de discussões, chamados de dimensões, são elas: 01. Dimensão Histórica (natureza, objeto e conteúdo, numa visão histórica); 02. Dimensão antropológica (a relação do trabalho docente com a sociedade); 03. Dimensão ideológica (relações entre fins pedagógicos e fins sociais); 04. Dimensão Epistemológica (relações entre os métodos de ensino-aprendizagem).

Ao colocar a sala de aula como elemento central da análise, Libâneo prende-se a ela e não consegue avançar nos núcleos de discussão, desprezando os condicionantes da relação de produção material com a formação de nossos alunos em sala de aula. Para o autor basta que o conteúdo seja crítico-social para que possa ocorrer uma transformação na sala de aula, visão essa que é rebatida por Enguita (1993, p. 240) quando continua sua análise análoga entre a produção capitalista e a educação, afirmando que a alienação do

⁴² Matéria-Professor-Aluno

trabalhador não acontece apenas nas relações com os meios de produção, ou com o produto, e também com o processo de trabalho. Assim:

de maneira análoga, está já dada e predisposta a organização da escola para o aluno, privado da capacidade de criá-la ou modificá-la. Quando o aluno chega a sala de aula, já foram determinados todos os aspectos do que será sua experiência escolar: a configuração do espaço, a distribuição do tempo, a gama de materiais utilizáveis, a disposição do que se pode fazer dos mesmos, a estruturação e classificação dos estudantes em grupos, a estrutura hierárquica e as incumbências na escola, o que deve ser ensinado e aprendido, a forma como haverá de sê-lo, etc. (ENGUITA, 1993, p. 240)

Ou seja, o papel da escola na sociedade é contraditório, uma vez que ela está inserida numa sociedade capitalista onde o Estado, com suas políticas públicas, é apropriado pelos setores da classe hegemônica, que buscam disseminar os fins e os propósitos da educação.

“Ora, a aula é um produto da escola capitalista” (FREITAS, 2001, p. 37), que reforça em seu discurso a igualdade entre alunos e entre a sua estrutura, que determina procedimentos e atos didáticos de acordo com o seu interesse histórico. Ao reforçar essa unidade da aula como elemento de análise e desprezar a estrutura da sociedade tende-se a reforçar os interesses da classe burguesa. Reforça-se assim os princípios liberais de liberdade e igualdade, principalmente quando pensamos que a tese capitalista afirma que a circulação de mercadorias é livre, assim como o mercado o é. Para Enguita essa igualdade é mera formalidade, pois *“a combinação de igualdade e desigualdade real, e não algumas delas em separado, é o que caracteriza tanto a sociedade capitalista como a sua escola”* (1993, p. 247).

A aula inserida no processo de divisão social do trabalho, e a educação de uma maneira mais ampla, têm como especificidade no capitalismo a produção do trabalho não material, que podemos caracterizar como formação de pensamentos, conceitos, idéias e ideologias que podem ser desenvolvidos no trabalho pedagógico. Esta produção não material pode ser qualificada como mais uma característica da escola no sistema capitalista. Esta característica deixa clara a intenção da separação entre trabalho intelectual (não material) e trabalho manual (material) na sociedade capitalista, ajudando a manter os processos de exclusão social das populações de baixa renda. A educação também não conseguiria dar conta de resolver essa problemática da escola capitalista, na verdade ela surge *“como forma de legitimar a separação entre trabalho intelectual e manual, homogeneizar e, (...) assegurar toda uma estrutura de poder no interior da escola”* (FREITAS, 2001, p. 38).

O processo pedagógico como trabalho não material, tenta mudar as consciências dos alunos, mas ele não altera a base contraditória do sistema capitalista - a divisão social do trabalho. Portanto, a visão que acredita que mudando a consciência mudaria a sociedade é idealista, uma vez que a atividade prática, a vida material, as relações econômicas, que formam a estrutura capitalista, permanecem inalteradas.

Por isso não basta apenas mudar consciências através de conteúdos ou de estratégias metodológicas em sala de aula, essa tese na verdade gera um falso discurso de possibilidade de transformação social. Para Freitas (2001, p. 41), apoiado em Enguita (1993), a tese marxista aponta que as mudanças são ao mesmo tempo condição e resultado, a vida na práxis social, encaminhando para questões concretas que visem a transformação social, por isso não basta observar o mundo ou estudar o meio, é preciso transformá-lo.

Esta análise crítica fornece subsídios para o entendimento da Pedagogia Socialista, que passou a ser construída a partir das idéias socialistas, especialmente após a Revolução Russa (1917) que desencadeou um processo de análise e estudos sobre as possibilidades da pedagogia na elaboração de uma teoria que pudesse servir aos interesses da grande massa da população.

Para Suchodolsky, a Pedagogia Socialista é a teoria científica da educação socialista, vinculada diretamente com a realidade histórica, já que não existe uma educação isolada do desenvolvimento econômico e social, e que esse contexto influencia diretamente no saber-fazer de professores e alunos, afirmando que *“de todos es bien conocida la inmensa atencion que Marx conferia a la formacion vinculada com la actividad, y de que manera criticaba la instruccion escolar desligada de la vida real”* (SUCHODOLSKY, 1974, p. 50).

Um dos elementos centrais dessa pedagogia é o vinculo direto entre a educação e trabalho na construção de uma nova sociedade e na crítica severa à propriedade privada e sua relação direta com a divisão do trabalho material e intelectual.

Portanto, o trabalho no socialismo significa realização plena do sujeito, sua realização e seu desenvolvimento omnilateral. A teoria socialista (o Materialismo Histórico Dialético, enquanto método) situa o ser humano dentro do mundo material e especialmente dentro de suas condições sócio-econômicas, e só a partir dessa compreensão da totalidade e de seus condicionantes históricos é que a Pedagogia Socialista pode ser construída e efetivada, como aponta Suchodolsky (1974, p. 11), *“para comprender en que consiste la educacion socialista no solo hay que saber como se presenta en la realidad concreta, sino que es preciso saber, sobre todo, cuales son sus tareas y las posibilidades de realizarlas”*.

Portanto a construção histórica da educação socialista requer condições concretas para sua efetivação, pois o surgimento das idéias pedagógicas de Suchodolsky na Polônia, Mao Tse Tung na China e Pistrak na URSS, como exemplos, estavam atreladas, nesses países, às transformações do modo de produção social. No caso específico da Polônia, Suchodolsky analisava a possibilidade de construção de caminho futuro, sobre novas bases, pois a educação socialista é diretamente contrária às idéias da sociedade capitalista e suas concepções burguesas, principalmente no tocante ao pensamento de que a educação burguesa está a serviço da classe dominante, garantindo o poder na manutenção do status quo.

Um caso emblemático para análise é o trabalho infantil no sistema capitalista que se caracteriza como um crime previsto em lei, um trabalho fora de época. A proposta socialista apresenta-se em outras bases, no intuito dessa vinculação do trabalho com a escola, desde a tenra idade, no intuito de aprimorar o desenvolvimento das crianças e torná-las autônomas e emancipadas e não sujeitos parciais, unilaterais e desvinculados da realidade. *“El factor esencial será el nuevo sistema social dentro del cual el trabajo dejara de ser explorado por la classe dominante y se convertira em uma forma de participacion de todos os individuos en su vida social”* (op. cit., p.51). Por isso tem-se a idéia de que o trabalho no socialismo é vocacional, vinculado às necessidades do indivíduo e algo que contribua com a necessidade criadora e de transformação do ser humano com a natureza.

O trabalho é parte da vida, essa é a tese central numa formação omnilateral que promova o desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, principalmente no tocante às ações vinculadas à formação do trabalhador combatente do sistema capitalista e defensor dos ideais socialistas. A teoria marxista não acredita na imutabilidade dos fatos e é uma

ferramenta no processo de transformação social, através da mudança radical do sistema de relações estabelecidas pelos próprios sujeitos inseridos no meio social. Afirmou Suchodolsky, ao contemplar o caráter subjetivo-objetivo da transformação social (1974, p.67):

El marxismo trata, ciertamente, a la sociedad como una realidad objetiva en relacion con la vida subjetiva de los diferentes individuos, pero considerandola a la vez como una realidad creada por la accion de los hombres y que representa su produto aun en el caso de que no se den cuenta de ello.

Para entendermos melhor esse processo da educação socialista tomamos o exemplo da Grande Revolução Popular e Cultural da China, quando os Centros de Educação constituíam uma unidade orgânica (estudo, produção e investigação), combatendo a divisão do trabalho intelectual e manual (teoria x prática) e contemplando o estudo das obras Marxistas com o intuito de elevar a consciência para servir o povo. A relação entre trabalho e educação garantia-se através de pequenas fábricas que existiam dentro das escolas e instituíam-se oito meses de estudo-trabalho produtivo, mais dois meses nas comunas, nas fábricas ou no exército. Os dois meses de férias eram voltados para trabalhos voluntários. (cf. BORRAS e SENENT-JOSA, 1977, p.20).

Destarte, uma práxis educativa socialista, pautada num Projeto Histórico Socialista deve estar atenta para uma educação que forme o homem omnilateralmente, *“que se realiza justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital. E (...) a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação”* (MANACORDA, 2000, p.67). Nesta análise percebemos a possibilidade de concretização da Pedagogia Socialista a partir da construção de novas bases da sociedade e por isso devemos estar atentos às experiências em educação dos movimentos sociais, em especial o MST, que

sugerem em suas teorias a implementação da Pedagogia Socialista em seu processo educativo, inserido numa sociedade capitalista.

3.3 Os Princípios Socialistas da Educação do MST

As propostas educacionais do MST se baseiam, teoricamente, nas idéias de Pedagogia Socialista. Elas se preocupam com a formação de quadros que possam atuar na organização do Movimento e na luta dos trabalhadores pela transformação social, buscando implementar a proposta pedagógica vinculada às idéias da Pedagogia Socialista.

É importante analisarmos se os princípios educacionais do MST estão, verdadeiramente, vinculados ao PHS, que remete a um contexto de transformação social e como a escola do Movimento pode estar articulando essas condições históricas para a organização do campesinato.

A educação para o MST compreende desde a educação informal (realizada no cotidiano do Movimento) até a educação escolar, a qual envolve a educação infantil, ensino fundamental, alfabetização de jovens e adultos e cursos supletivos. Além disso, o Movimento realiza cursos de formação de educadores do ensino fundamental, de monitores e de educadores infantis (MST, 1996, p. 05).

Os princípios filosóficos do MST apontam as dificuldades de vincular a educação ao trabalho. As características da sociedade capitalista resvalam diretamente na ação cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo e que não estão desconectados da realidade dos assentamentos/acampamentos, “*a herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo*” (op. cit., p.08) estão presentes no momento da resolução concreta de problemas cotidianos. Pretende-se que uma formação voltada para a cultura da cooperação

consiga firmar a organização coletiva do trabalho, inculcando nos sujeitos outros valores se não aqueles presentes na ideologia capitalista.

Os princípios da educação no MST afirmam que a formação do trabalhador deve ser omnilateral, possibilitando um desenvolvimento em várias dimensões: política, técnica, profissional, humana, cultural, estética, afetiva, moral, etc. Os princípios acusam que as teorias são fruto das práticas sociais. Quem nos traz essa discussão é Mao Tsé-tung na sua obra *Sobre a Prática e Sobre a Contradição* (2001), o Líder Comunista Chinês aponta que o conhecimento começa pela prática, e após esse conhecimento se tornar teoria deve retornar à prática para sê-lo analisado e se necessário reformulado (p. 28-9). Tsé-tung afirma ainda que *“uma vez adquirido o conhecimento das leis do mundo, deve-se dirigi-lo para a prática da transformação do mundo, aplicá-lo na prática da produção, na prática da luta de classes e da luta nacional revolucionária, assim como na prática da experimentação científica”* (op. cit., p.29)

O Movimento Sem Terra não acredita numa escola livresca, onde o conteúdo – distante da realidade local – é o centro da educação, pois importante é conhecer a realidade dos assentamentos/acampamentos e as suas características peculiares. Os conteúdos nas escolas devem ser selecionados levando-se em conta a potencialidade pedagógica dos mesmos no sentido de fortalecer a transformação social, buscando garantir a *“distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade”* (MST, 1996, p. 15).

Os processos pedagógicos da educação devem estar vinculados aos mais complexos processos produtivos. A relação educação x trabalho é condição para a efetivação dos objetivos políticos e pedagógicos do MST, fazendo com que os processos pedagógicos

estejam entrelaçados ao mundo do trabalho, especialmente, mas não de forma exclusiva, ao trabalho rural.

Assim, um dos objetivos pedagógicos da dimensão do mundo do trabalho no MST é fazer com que o educando perceba que o trabalho no capitalismo é baseado na exploração (alienado, produtor de mais-valia) e contraditoriamente a este existe o trabalho construído a partir das bases socialistas. Essa mesma dimensão pretende superar a dicotomia do *trabalho manual - trabalho intelectual*, característico da sociedade capitalista. Pretende-se, portanto, superar nos assentamentos/acampamentos as relações de exploração, submissão e alienação do trabalho, formando homens/mulheres capazes de enfrentar a luta cotidiana pela Reforma Agrária, a partir de uma prática de cooperação, solidariedade e democracia. Acredita-se que, dessa maneira, os processos pedagógicos da educação do MST estejam contribuindo para a formação da consciência de classe, não apenas uma consciência crítica, para evitar cair nesse jargão imposto inclusive pela escola burguesa, mas uma consciência organizativa – que diz respeito a uma possibilidade de intervenção concreta na realidade (cf. MST, 1996, p. 08).

Para o Movimento a escola deve criar vínculos orgânicos entre a educação e a política, devendo formar trabalhadores que possam governar a vida social. A relação *educação x política* deve ser um dos princípios básicos a ser seguido nos processos educativos, forjando as dimensões da indignação perante as injustiças sociais, despertando a necessidade de transformação do modelo econômico, utilizando, para isso, dos estudos da história e da economia política. Acredita-se que a escola será capaz de estimular a participação em atos públicos e em manifestações de trabalhadores. Por fim, a meta, dessas

dimensões educativas, é formar militantes para que possam fazer parte organicamente do Movimento (op. cit., p.17).

Dentre outros princípios pedagógicos podemos citar o vínculo orgânico entre a educação, a economia e a cultura. O MST entende que o trabalhador necessita compreender as relações econômicas vigentes, para, dessa forma, compreender sua relação social cotidiana, estabelecendo a consciência de classe e as condições objetivas de transformação social.

Encontramos na cultura um elemento presente em momentos históricos de transformação social. Os princípios educacionais do MST têm uma preocupação com as canções, festas, religiosidade, mística, apontando as escolas “*como espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura*”.(MST, 1996, p. 19). A mística para o MST é o momento de recordar a luta histórica dos trabalhadores, os heróis populares e as grandes batalhas contra o opressor. Para Bogo (1999, p.126):

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem ser o fim de tudo. Mas aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Esta energia que nos anima para seguir em frente é que chamamos de ‘mistério’ ou de ‘mística’. Sempre que algo se move em direção a um ser humano para torna-lo mais humano aí está se manifestando a mística.

Assim a mística está presente nos encontros e eventos promovidos pelo MST em forma de cantorias, recitais de poemas, teatros e expressões corporais, numa forma de motivar os camponeses em sua luta.

Percebemos a viabilidade teórica dos princípios e dos ideais da educação do MST, mas diante do contexto internacional e da objetividade concreta imposta pelo sistema capitalista de produção, poderá a escola do Movimento germinar nos trabalhadores uma

consciência de classe? Quais as características de uma escola inserida num PHC? Com a interferência das bases de produtivas no cotidiano escolar? O educador russo Pistrak (2000, p.108), que contribuiu com sua obra para formulação dos princípios do MST nos traz algumas pistas:

Para nós, marxistas, a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isto de forma consciente.

Os princípios da teoria pedagógica de Pistrak fundamentam a construção dos princípios e filosofia da educação do MST. Da teoria do educador russo podemos verificar alguns elementos que foram considerados pelo Movimento, como por exemplo, a relação direta da escola com a prática cotidiana dos educandos, a formação política e especialmente a auto-organização dos alunos. Sobre esse assunto Pistrak (2000, p.36-7) relatou:

Cada adolescente já é um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução. (...)Lutar e construir – isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como.

O MST trata a auto-organização dos alunos como elemento primordial para a ocorrência da gestão democrática e para o desenvolvimento da consciência organizativa. Acredita que desenvolvendo a capacidade de tomar iniciativas próprias, contribui para se buscar soluções para os problemas, para o exercício da crítica e autocrítica, desenvolvendo a capacidade de mandar e obedecer, atitudes de humildade, autoconfiança, ousadia,

compromisso pessoal e coletivo e capacidade de trabalhar os conflitos coletivos (MST, 1996, p. 08-09).

Outro elemento que o MST absorveu de Pistrak foram os chamados Complexos Temáticos que conceitualmente se aproximam dos Temas Geradores, de Paulo Freire, que se caracterizam como um assunto central vinculado a realidade dos alunos que deverá ser discutido em sala de aula a partir do contexto local, e assim verificar possibilidades de transformação social através do ato educativo. Mas o que difere a base conceitual de Pistrak do MST é o processo histórico da luta do proletariado e dos camponeses. Ambos se pautam, teoricamente, nos ideais Marxista-Leninista na construção de uma nova sociedade, porém os escritos do educador russo (juntamente com Makarenko e Krupskaya) serviram de base para a educação pós-revolução popular, na construção da sociedade comunista, depois da queda do Czar. A epígrafe de Florestan Fernandes, no Caderno de Educação nº 08 do MST (1996), remete o pensamento do Movimento sobre esse assunto: *“Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado (...) e desejo coletivo de mudança radical para construir uma sociedade nova...”*.

Acreditamos que esta discussão possa desencadear um longo debate sobre o assunto, pois percebemos que a própria conjuntura do país, atrelada a uma política neoliberal de dependência externa (FMI/BM), trouxe prejuízos para o Movimento, que dependente de verbas federais viu serem reduzidos os investimentos nas áreas assentadas. Essa falta de recursos leva o MST a utilizar os professores da rede municipal/estadual de ensino, que por vezes não possuem um vínculo histórico com o Movimento nem com a realidade dos trabalhadores rurais, levando por aceitar *“como legítima a educação*

oferecida pelo Estado, desde que o professor, mesmo não convivendo com os assentados, tivesse consciência de classe e desenvolvesse na escola (...) a metodologia recomendada pelo MST e que apontasse para uma ideologia proletária” (BEZERRA NETO, 1999, p.80).

Diante desse contexto nos deparamos com a forma com que os assentamentos se organizam, fazem a distribuição de terras e socializam a produção agrícola. Podemos verificar a existência de dois sistemas de divisão de terra nos assentamentos: as agrovilas e os lotes. Tosta et al (2000, p.23) nos esboçam as características desses sistemas:

No que se refere à organização espacial dos assentamentos, pode-se considerar que essa em muito depende dos próprios assentados, na medida em que são eles que optam em viver em agrovilas, com fins a buscar melhorias para o coletivo, ou de forma isolada, ou seja, cada um no seu lote, o que segundo eles próprios, apesar de preservar o individual, em muito prejudica o acesso aos bens e serviços como, por exemplo: energia elétrica, água encanada, etc (TOSTA et al, 2000, p.23).

O sistema de lotes tem-se mostrado como uma apropriação privada da terra, não se caracteriza como uma produção coletiva, já que a terra pertence a uma família específica. O sistema de agrovilas mostra-se mais estruturado com relação a produção coletiva, onde o que é plantado e produzido pertence a todos os trabalhadores. É importante frisar que os sistemas de lotes são resquícios dos assentamentos mais antigos, mas que ainda vigoram.

Poderá o sistema de agrovilas ser considerado uma experiência concreta de um modelo socialista? Retiraria dessa maneira a escola da superestrutura do sistema capitalista, forjando nos trabalhadores uma consciência de classe rumo a um PHS? Ou esta escola não passa de uma idéia reformista e dissimulada? E a escola inserida num sistema de lotes que condiciona objetivamente os ideais do PHC, está abertamente dissimulando os princípios do Movimento?

E os acampamentos do MST que se tornam os primeiros passos da luta contra o latifúndio? Como funciona a escola diante das contradições e das reais condições materiais por que passam os trabalhadores rurais, principalmente na fase do acampamento? Tosta et all nos apontaram um pouco dessa realidade, quando afirmou:

Existe demora entre a fase de transição do acampamento para assentamento, além do atraso na distribuição de lotes e liberação de verbas, destaca-se que estes fatores desmotivam as pessoas envolvidas em cada Projeto de Assentamento, pois, o sofrimento é ampliado e as pessoas vão se acomodando a esta situação, embora alguns lutem assumindo o papel de agente social ativo e modificador desta realidade. (op. cit., p.14)

Estas questões são analisadas por Suchodolsky (1974, p. 46-7) quando este trouxe um debate iniciado por Marx, que questionava se em primeiro lugar deve-se mudar as condições sociais, ou primeiramente mudar o ser humano? Para o autor polonês, é preciso realizar um e outro numa única vez, através da prática revolucionária e critica os utopistas do século XIX *“que abrigaban la esperanza de que mediante la educacion seria posible realizar la reconstruccion de la sociedad”*. A prática revolucionária não é viável apenas com a formação moral ou intelectual, principalmente no seio da escola que recebe diretamente as influências do sistema onde está inserida. *“Tanto para la creacion masiva de esa conciencia comunista - escribia Marx - como para su realizacion, es solo puede realizarse atraves del movimiento practico, en el curso de la revolucion”* (SUCHODOLSKY, 1974, p. 45).

Tal ponto de vista vai de encontro com o pensamento reformista de Florestan Fernandes e que subsidia as idéias do Caderno nº 08 do MST (1996), pois a educação socialista só poderá surgir de uma pratica socialista, de uma educação vinculada ao trabalho material. Para Lênin (citado por SUCHODOLSKY, op. cit, 55), é preciso que o Partido

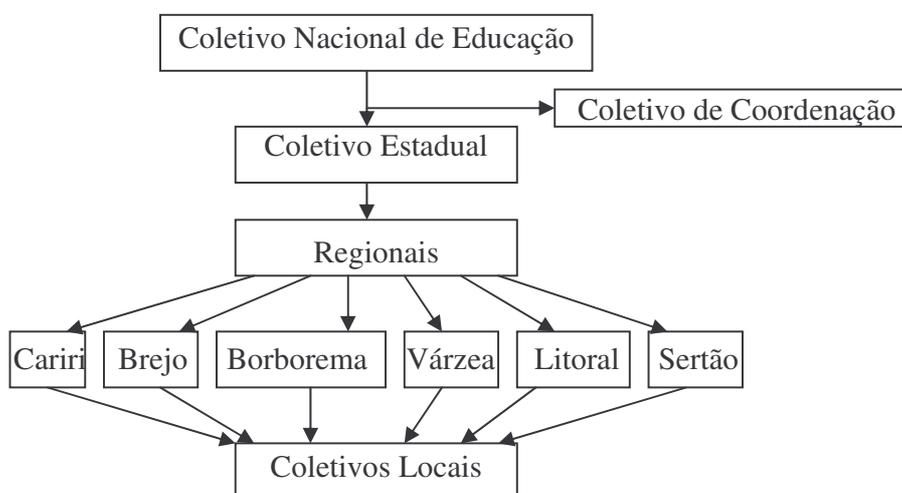
Comunista eduque a massa de trabalhadores para livrá-los do jugo da ignorância, legado deixado pelo capitalismo, e formar militantes que tenham condições de assumir o papel de combatentes contra a opressão burguesa.

3.4 O Setor de Educação do MST na Paraíba

O Setor de Educação do MST na Paraíba está vinculado à estrutura organizacional do Coletivo Nacional de Educação e conta com cinco regionais, representados pelo Cariri, Brejo, Borborema, Várzea, Litoral e Sertão, que se subdividem em Coletivos Locais (ver organograma abaixo) que segundo a Coordenadora Estadual do Setor de Educação do MST/PB⁴³, tais Coletivos ainda não funcionam na Paraíba a contento, devido à falta de professores específicos que possam estar coordenando e articulando politicamente estas esferas de organização do MST.

Inseridos nos Coletivos Locais existem as chamadas “Frentes” de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Fundamental e Ensino Médio, de Educação Infantil e de Formação de Educadoras.

⁴³ V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária (MST-PB), Campina Grande/PB, 30 de março de 2004



Ainda segundo a Coordenadora Estadual o Coletivo Nacional está bem estruturado e possui duas reuniões anuais e se constitui por duas a quatro educadoras por estado, já o Coletivo de Coordenação possui uma a duas representantes das regionais (Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Norte) e uma representante de cada frente. As regionais são estruturas locais por Estado e são compostas por três a quatro professoras. A coordenadora afirmou estar preocupada com a situação dos Coletivos Locais que não existem na Paraíba, o que acarreta dificuldades de efetivar as frentes, e o maior problema está na questão da organicidade, que precisaria dar um salto de qualidade.

4. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O MST E O PROJETO ESCOLA ATIVA

Durante os eventos que envolveram os educadores, supervisores e alunos do MST e da Escola Ativa pudemos observar os conceitos, os debates, discussões e formas de ação dos dois projetos presentes em vários momentos e esferas, que nos permitiram analisar como se comportam e como agem os ideais de formação educacional e humana que atuam na educação do campo. Nesse sentido, delimitamos oito elementos⁴⁴ que serviram para confrontar a realidade de cada projeto, a partir de suas concepções de educação e de mundo vinculados a realidade local, nacional e internacional. A análise dos elementos foi uma referência no sentido de apontar a aproximação da Escola Ativa e do MST com os projetos de sociedade capitalista e socialista, verificando seus contextos e implementação frente à realidade da escola do campo.

Os dados referenciados na análise foram coletados em diferentes encontros de educadores e em visitas as escolas, tanto do MST quanto da Escola Ativa. As informações colhidas foram obtidas através de gravações das falas durante os eventos e anotações no Diário de Campo, como também uma entrevista semi-estruturada com a Coordenadora

⁴⁴ Concepção Pedagógica, Ideologia, Relação Educação-Trabalho, Sujeitos e Discursos, Dinâmicas e Mística, Financiamento, Relação com o Estado, Concepção e Execução.

Nacional do MST, por isso evitamos citar nomes, apontando apenas a sua função, a não ser quando extremamente necessário para a realização da análise.

4.1 Concepção Pedagógica

Neste tópico pretendemos analisar os discursos das Coordenadoras de Educação do MST e da Escola Ativa, verificando como essas concepções pedagógicas estão vinculadas aos projetos, pois as práticas e os procedimentos do processo de ensino-aprendizagem são orientados por concepções teóricas, políticas e filosóficas, muito embora a maioria dos professores não tenha essa consciência, principalmente quando não são explicitadas nos programas de capacitação docente.

As várias formas assumidas pelas práticas pedagógicas são discutidas e classificadas como tendências pedagógicas por alguns autores como Libâneo (1994) e Saviani (2003). Podemos dizer que, de maneira clássica, as tendências pedagógicas estão divididas em duas grandes correntes que se diferenciam por concepções de mundo e de humanidade, de dimensões e de atos didáticos⁴⁵. Libâneo (1994) classifica as tendências pedagógicas em Liberal (Pedagogia Tradicional⁴⁶, Renovada⁴⁷ e Tecnicismo⁴⁸) e Progressista (Libertadora⁴⁹ e Crítico-Social dos Conteúdos⁵⁰).

⁴⁵ Martins (2002) ao analisar a Didática Teórica (dos referenciais) e a Didática Prática (do cotidiano dos educadores) tratou do ato didático como “elementos do processo” subdividindo-os em: objetivo, conteúdo, metodologia, relação professor-aluno, avaliação e planejamento.

⁴⁶ A proposta tradicional está vinculada a aula meramente expositiva, com o professor no centro do processo educativo.

⁴⁷ Encontramos nessa proposta os princípios da Escola Nova, com a peculiaridade de aulas não-diretivas e a participação ativa do aluno, o professor é o mediador do conhecimento.

⁴⁸ Método de resolução de tarefas, com as programações das aulas previamente elaboradas e os alunos cumprindo etapas na resolução de atividades pré-estabelecidas.

⁴⁹ Concepção pedagógica vinculada ao Método Paulo Freire.

⁵⁰ Freitas (2001) reconhece a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como Pedagogia Histórico-Crítica de base epistemológica Marxista.

Segundo a Coordenadora Nacional de Educação do MST, podemos perceber que no Movimento existem três perspectivas, chamadas de “vertentes”:

A referência do MST tem três vertentes. Uma vertente é a vertente Marxista da Pedagogia Socialista, de Vygotsky, de Pistrak, de Makarenko, então essa é uma vertente. A outra vertente é a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, acreditando que os oprimidos são sujeitos de sua própria libertação. E a outra vertente que é uma vertente do próprio Movimento que tá em construção agora que busca um pouco isso é o Arroyo e a Caldart que é a Pedagogia do próprio Movimento Social, e que o Movimento Social ele é um sujeito pedagógico, as pessoas que participam do Movimento Social, nessa dinâmica do movimento ele vai sendo educado, então a outra vertente é um pouco por ai. Então essas três vertentes da teoria pedagógica estão um pouco norteando tanto a pedagogia do MST, quanto à pedagogia das escolas do campo (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

Já para a Coordenadora Nacional da Escola Ativa o discurso é o seguinte:

A base da Escola Ativa é a Escola Nova, mas tem um pouco de Vygotsky, Freinet, Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Percebemos que as concepções pedagógicas do MST e da Escola Ativa encontram-se em correntes filosóficas e epistemológicas diferenciadas. A primeira situa-se numa proposição progressista e a segunda numa proposição liberal renovada, identificada com a Escola Nova. Verificamos que a concepção do MST se alimenta de diferentes propostas pedagógicas de uma mesma tendência (progressista), uma vez que utiliza as idéias marxistas da Pedagogia Socialista, a proposta pedagógica Freireana e a construção teórica do próprio Movimento, que teoricamente não vai de encontro com as duas primeiras, buscando uma “junção” pedagógica.

Já a Escola Ativa tenta fazer uma amálgama de tendências pedagógicas de bases epistemológicas diferenciadas. Se diz Escolanovista com “pitadas” de Paulo Freire e Vygotsky, fato que se confirma com a fala da Coordenadora Estadual da Escola Ativa:

Hoje em dia não existe mais isso de uma corrente pedagógica apenas, por isso a Escola Ativa se apropria várias correntes, o importante é pegar o que há de bom em cada uma e fazer nossa proposta pedagógica, a Escola Ativa tem muito de Freinet, John Dewey, Paulo Freire e Vygotsky (conversa informal em março de 2004).

A Coordenadora Nacional defende a unificação de diversas correntes:

Uma boa concepção de educação é aquela que possui um pouco de cada tendência pedagógica (Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Percebemos que a preocupação das coordenadoras da Escola Ativa está vinculada a um processo de mudança de paradigmas na concepção educacional da proposta, que ao utilizar os recursos pedagógicos de formação oriundos da “Escuela Nueva” (originados na Colômbia) não adequou os referenciais teóricos à realidade brasileira e nem vem encontrando condições favoráveis para tanto. Durante a Capacitação de Supervisores⁵¹, ocorreu uma reunião com todos os Coordenadores Estaduais que pretendia discutir a modificação do material que é utilizado para a Capacitação de Supervisores Municipais e Professores, neste evento relatamos a fala da Coordenadora Nacional:

A Escola Ativa passa por um momento de fragilidade, precisamos rever a concepção da Escola Nova que já está ultrapassada e não atende a realidade de nossas escolas. Os intelectuais que estão analisando a Escola Ativa não conseguem fazer a crítica contundente ao projeto, apenas questionam estes referenciais teóricos da Escola Nova (Capacitação Nacional, Fortaleza, 03 de novembro de 2004).

Na verdade as dificuldades enfrentadas pela Escola Ativa não estão vinculadas ao moderno ou antigo (tratado como ultrapassado), o que existe é um choque de concepções entre a realidade da educação do campo e a teoria ministrada nos cursos de capacitação. A concepção da Escola Nova considera o aluno como sujeito da aprendizagem “*partindo de*

⁵¹ Realizada em Fortaleza/CE, novembro de 2004

suas necessidades e estimulando seus interesses, para que possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências” (LIBÂNEO, 1994, p.65). Essa tendência propõe um método ativo e investigador, baseado na orientação da aprendizagem. Mas, o que verificamos nas capacitações de supervisores e professores é simplesmente a utilização dos Manuais de Capacitação que regem toda a dinâmica da formação e caracterizam-se como materiais instrumentais ou roteiros pedagógicos de como devem ser realizadas as aulas na proposta da Escola Ativa. Verificamos que, como a proposta da Escola Nova não discute a realidade social do aluno, nem o coloca inserido no modo de produção capitalista, imerso em suas contradições, a Escola Ativa deliberadamente acolhe tal concepção, pois não interessaria aos ditames do capital (representando, neste caso, pelo financiamento do Banco Mundial) uma formação marxista na escola do campo.

Assim, por um modismo conceitual, ou pelo discurso vazio de ser moderno, tenta, de forma incongruente, utilizar os conceitos de Vygotsky e Paulo Freire nas suas capacitações, mas o faz de maneira a retirar o caráter político de tais propostas, como podemos verificar na Capacitação em Alfabetização da Escola Ativa⁵². Neste evento reservou-se um pequeno espaço de discussão das teorias Freireana e de Vygotsky, não possibilitando um debate aprofundado desses autores e de suas teorias progressistas e ao contrário disso, evitou-se um aprofundamento nas questões epistemológicas. O que notamos é que a Escola Ativa tende a seguir uma proposta construtivista, Piagetiana, utilizando, de maneira mais preponderante, autoras como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weiz, todas ligadas a Jean Piaget (cf. ESCOLA ATIVA, 2001).

⁵² Ocorrida de 20 a 24 de setembro de 2004 em Campina Grande/PB

De maneira inversa encontramos a realidade do MST, que possui uma definição clara de sua proposta pedagógica, fato esse marcante nos encontros de educadores e nas escolas do Movimento. Nos Cadernos de Formação analisados, encontramos os teóricos Pistrak, Makarenko, Paulo Freire e Caldart, o que pode caracterizar a utilização da corrente progressista da educação. Porém sentimos uma dificuldade, por parte dos educadores, de assimilar as propostas do Movimento e materializá-la no cotidiano escolar. Um dos fatores que nos leva a essa afirmação ocorreu no V Encontro de Educadores do MST/PB⁵³. As coordenadoras estaduais de educação do MST dividiram os educadores em grupos e repassaram um texto do Professor Moacir Gadotti⁵⁴ para leitura. Percebemos que o debate teórico com a leitura do texto não foi bem vindo ao grupo e que havia um sentimento de desânimo, pois não havia uma compreensão profunda do que se estava lendo. Num dado momento a palavra “marxismo” estava grafada e foi lida com se fosse “machismo”, perdendo por completo o sentido da frase. Trouxemos este caso para ilustrar a dificuldade dos educadores em ler e decodificar o texto, que a princípio fugia da realidade de tais educadores. Podemos questionar também a utilização do texto do Gadotti em detrimento a outros materiais teóricos que o MST possui para capacitação de educadores, como os Cadernos de Educação. A linguagem rebuscada do autor não condizia com a realidade dos educadores, indo de frente com a proposta de educação do Movimento, principalmente no tocante aos Temas Geradores.

⁵³ Ocorrido de 28 de março a 01 de abril de 2004 em Campina Grande/PB

⁵⁴ “Educação e mudança social”

4.2 Percebendo a Ideologia presente nas Concepções

Na sociedade capitalista, caracterizada pela existência de classes sociais, está inserida a luta de classes, com projetos históricos diferenciados que disputam seus espaços políticos e tentam fazer afirmar seus ideais, mesmo que de maneira dissimulada. As idéias que permeiam tais projetos se materializam através atitudes, ações, valores e conjunturas específicas que buscam fortalecer e legitimar o caráter reacionário ou revolucionário da disputa entre classes sociais.

Nas concepções, e ações, do MST e da Escola Ativa podemos perceber o caráter de classes, que afirmam ou negam a ideologia burguesa, dominante na sociedade capitalista. Interessante ressaltar que tanto o MST como a Escola Ativa possuem um público em comum, camponeses, e ambos buscam afirmar suas idéias através do processo educacional.

Assim as propostas pedagógicas do MST e da Escola Ativa carecem de uma análise do caráter ideológico que permeiam suas concepções educacionais. Para além das concepções pedagógicas (analisadas no item anterior, que por si só já apontam um caráter ideológico), buscamos perceber características ideológicas das duas propostas.

Os ideais do MST apontam que a educação está relacionada e deve contribuir com a luta de classes, deve alimentar o propósito de luta pela transformação social, deve ser massiva e proporcionar a emancipação social, como demonstraram as falas da Coordenadora Nacional de Educação do MST:

Um dos primeiros itens que norteia a proposta pedagógica do MST é a educação para a transformação social, isso significa o que, uma escola de luta de classes, uma escola massiva, uma escola que emancipe o ser humano, um pouco por esse lado (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

E prossegue:

Na questão da formação política-ideológica ela passa por aí por dentro, por exemplo esses cursos de pedagogia nosso da terra, a idéia não é apenas formar pedagogos, titular, mas você formar educadores/as do povo, no sentido que esse educador, precisa contribuir com o processo de libertação da classe trabalhadora, não é apenas tecnificar o pedagogo, mas ele precisa ajudar no processo de libertação da classe trabalhadora. Então o MST trabalha no processo da classe trabalhadora, no tensionamento da classe a gente não vai embarcar nessa história que classe desapareceu, mas aí basicamente a partir disso da questão da luta de classe, e a gente acredita que a partir desse tensionamento da luta de classe é que a gente vai trabalhar na perspectiva da questão da classe trabalhadora, se a gente esqueceu isso vai embora as coisas (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

Verificamos que para a Coordenadora o processo educacional está vinculado à luta de classes, a uma perspectiva de destruição do capitalismo e inferimos que para que haja emancipação do ser humano é preciso construir uma sociedade sobre novas bases. A fala da Coordenadora Estadual complementa o debate:

A história é movida pela luta de classes. Cuidado para não perder a visão de luta de classes que a direita tenta apagar. O MST sozinho não vai enfrentar a parada. Mobilização conjunta e luta. Buscar alternativas e buscar conhecimento, entender a formação histórica do povo. Desafio: conhecimento. Quem vai dizer a saída somos nós (Coordenadora Estadual do MST/PB, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 29 de março de 2004).

As falas da Coordenadora Nacional de Educação e da Coordenadora Estadual remetem para o mesmo teor. Verificamos na realidade das escolas, nos encontros de educadoras e manifestações do MST, que a luta de classes é o elemento central nas discussões do Movimento e definem o seu caráter ideológico, deixando claro o projeto histórico que defende, conforme verificamos na expressão do Coordenador do Curso de História para os Movimentos Sociais do MST, durante a aula inaugural do curso:

nossa entrada aqui (na UFPB) representa um projeto político pedagógico. Temos uma carga ideológica. Cabe-nos trazer para cá a angústia do povo. (...). Não tenham medo do que estamos trazendo. Esses educadores terão que exercer uma pedagogia diferente. Exercer a educação com uma

prática diferente. A ocupação de terra é um ato educativo. Pra onde vai a escola? Nós seremos derrotados se olharmos pra nossa cara e dissermos: somos o produto de um projeto, nós somos mais, teremos que ser revolucionários (Coordenador – vinculado ao MST - do Curso de História para os Movimentos Sociais na UFPB, João Pessoa/PB, 04 de outubro de 2004).

Neste debate o Coordenador citou também as idéias de Florestan Fernandes, afirmando que a revolução socialista começa nas escolas e argumentou que o espaço escolar é um elemento de formação de consciência de classe. Em nenhum momento discutiu as possibilidades de transformação radical da estrutura capitalista através da revolução de massas. Sobre esses aspectos analisemos o pensamento do Dirigente Nacional do MST:

vocês sabem que a luta de classes é um processo permanente de enfrentamento, num país e a nível internacional, então é uma forma de espiral, há momentos de ascensão, mas há momentos de crise e vice-versa, quando o povo tá em ascenso o capital tá em descenso, quando o capital tá em ofensiva o povo refluí (Dirigente Nacional do MST, palestra, João Pessoa, 14 de outubro de 2004)

Para o dirigente, em 2004, o processo de luta estava num período de letargia, onde a grande massa de trabalhadores não avançava na luta de classes, ou seja, vivenciava-se um período de descenso em busca da transformação social. Para alguns analistas do MST existe na verdade um afastamento do pensamento marxista no Movimento:

O MST acaba de fazer um congresso da Via Campesina⁵⁵ com delegações de 76 países e esse pessoal está com uma prática, um acervo teórico que não tem nada a ver (...) com as matrizes européias, é um negócio completamente original, eles não se dizem marxistas, não raciocinam em termos de luta de classes... não estaria nascendo aí uma nova forma de disputar o poder (...)? (ARBEX JÚNIOR, 2004b, p. 37)

⁵⁵ Organização Campesina Internacional que aglutina diversos movimentos sociais do campo.

Podemos então verificar que o Movimento Sem Terra apropria-se do discurso marxista enquanto carga ideológica em suas concepções de educação, mas desvincula-se do mesmo na sua ação concreta de transformação social, podendo assim estar caracterizado enquanto um movimento reformista que luta pela reforma agrária no país e que abre mão da transformação revolucionária de massas.

Por outro lado, durante todas as capacitações e visitas as escolas do Projeto Escola Ativa verificamos que tanto a Coordenadora Nacional, quanto a Coordenadora Estadual, especialmente, passavam uma imagem idílica da Escola Ativa, com professores “apaixonados” e que a proposta era “apaixonante”, conforme assertiva da Coordenadora Estadual:

A Escola Ativa é feita com muito amor e se diferencia de qualquer outra proposta de educação da zona rural, (...), os professores é que são os verdadeiros responsáveis pelo bom funcionamento da proposta nos municípios (Coordenadora Estadual da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Campina Grande/PB, 20 de setembro de 2004).

Percebemos que na defesa da Escola Ativa existia sempre um tom de vaidade e necessidade de afirmação do Projeto, no sentido da Coordenadora se manter no cargo comissionado. Esta afirmativa revela o caráter individualista na fala da Coordenadora Estadual da Escola Ativa que deseja passar todo o tempo a providência de seu cargo e as proezas de sua função, revelando uma estratégia para convencer as supervisoras e professoras em aderir de forma incontestada ao projeto, e, assim, lograr os louros junto aos seus superiores. Passava-se a imagem da Escola Ativa como algo diferente, mas não se explicou, em nenhuma capacitação, as bases epistemológicas da metodologia, o que mais se repetia era exatamente o caráter humanitário e amoroso da proposta e que os professores, independentemente de sua realidade, deveriam assumir e ser responsáveis pelo seu bom

andamento. Em nenhum momento se fala da luta de classes, da relação opressor-oprimido, das contradições do sistema capitalista. Ao contrário disso, escamoteia-se a dura realidade do campo e afirma-se o discurso de conciliação, democracia e paz, revelando-se assim que os interesses da proposta visam dirimir conflitos que fazem parte da luta de classes.

Vejamos as falas da Coordenadora Nacional da Escola Ativa:

Vocês professoras tem uma varinha de condão para solucionar os problemas (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

A baixa remuneração e a falta de condições dos professores são dificuldades que não devemos aceitar, o professor é responsável pela formação das crianças (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Destacamos que as condições concretas, reais, dos professores de zona rural não são levados em consideração, que não há debate ou discussão sobre a conjuntura, sobre a realidade dos municípios ou das escolas. Tudo aparenta uma neutralidade científica, onde a Escola Ativa não surge para discutir as condições sociais, apenas respaldar uma metodologia de trabalho que vai modificar a vida no campo por si só. Dessa forma, acreditamos que a proposta da Escola Ativa vem a reforçar o ideal capitalista, remetendo à escola a idéia de um Aparelho Ideológico a favor da “humanização” da sociedade em busca de legitimar as diferenças sociais e conseqüentemente ajudar a manter a estrutura do sistema.

4.3 Relação Educação – Trabalho

Compreender a relação educação – trabalho no cotidiano escolar nos permite apontar a efetiva relação pedagógica de uma proposta com as possibilidades de

transformação social e seu viés ideológico, pois assim poderemos perceber o caráter da dicotomia do sistema capitalista.

A base teórica de sustentação dos princípios pedagógicos do MST, pautada numa Pedagogia Socialista, remete a um estreito vínculo entre educação e trabalho. No entanto o MST tem dificuldades de implementar essa relação, como mostra o depoimento da Coordenadora Nacional de Educação do MST:

Tem algumas questões e a gente coloca essas questões no patamar das disputas de projetos. Uma, por exemplo, é de condicionamento socio-cultural dos próprios assentados, que é assim, eles querem uma escola diferente. Mas na hora que você constrói essa escola diferente, eles ainda tem condicionado na sua história, eles apenas conhecem a escola tradicional, então é uma contradição nossa mesmo do próprio Movimento isso é uma dificuldade, então por exemplo eles defendem o trabalho, mas quando o aluno trabalha na escola ele tem aquela visão de escola tradicional de que escola é pra estudar e não é para trabalhar, e na proposta de educação do Movimento não é assim. Então essa tensão interna a gente tem. (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

Na expressão da Coordenadora evidenciamos o difícil processo de concretizar o vínculo entre a educação e trabalho na escola. A cultura camponesa influenciada e constituída pela hegemonia burguesa mantém-se presente e afirmativa na manutenção dos ideais do sistema.

Observamos várias escolas do MST, mais estreitamente na Amaralina e em Ipiaú na Bahia e no acampamento Nêgo Fuba na Paraíba e em nenhum espaço encontramos qualquer ação pedagógica que pudesse apontar a estreita ligação entre educação e trabalho. Nas escolas oficiais do MST, onde o educador é cedido pelo poder público, de formação pedagógica e humana nas escolas capitalistas, fortalece-se uma luta na formação desses professores para que tenham, ao menos, assimilado alguns preceitos do Movimento. Durante os Encontros de Educadores pouco se falou nessa temática, praticamente não

registramos nenhuma fala ou ação concreta no intuito da formação pedagógica para se implementar uma ação concreta na relação educação – trabalho. Como bem coloca a Coordenadora Nacional de Educação, quando se tenta implementar o trabalho na escola surge a relação de trabalho infantil, o discurso burguês de que a escola é lugar de aprender e não de trabalhar.

Constatamos que o discurso da Pedagogia Socialista na proposta pedagógica do MST esvai-se, pois não encontra respaldo numa sociedade presa aos ditames de uma ordem mantida pelo poder político da classe dominante, que a todo o momento prega conceitos de democracia e igualdade no intuito de manutenção do status quo. Assim retomamos o debate: como realizar a Pedagogia Socialista, formulada e construída num processo de transformação radical, sem termos realizado uma revolução? Afirmamos o pensamento Freireano da necessidade de trabalhos educativos para formação da militância, para então uma posterior educação sistemática. Discordamos da idéia de Florestan Fernandes da escola antes da revolução, pois as forças presentes no sistema capitalista precisam ser derrubadas para a construção do novo ser humano.

Por outro lado, encontramos um discurso nas Capacitações da Escola Ativa, que remete a idéia da relação direta do aluno com sua realidade, observando o princípio do aluno ativo e participativo, com os contextos trabalhados em sala de aula a partir da sua realidade. Evidentemente que a proposta pedagógica da Escola Nova em nada tem relação com a Pedagogia Socialista, pois ao contrário da concepção socialista, a Escola Ativa reforça e legitima os ideais capitalistas levando o aluno a ser uma pequena peça que faz funcionar com naturalidade a engrenagem do sistema.

Com relação ao vínculo entre educação e trabalho nada encontramos nos eventos ou nas escolas ativas, se muito observamos foi na Escola Municipal São Sebastião, visitada em 26 de outubro de 2004, em Santa Rita-PB, onde encontramos uma pequeníssima horta plantada pelos alunos, mas que na verdade servia apenas para estudar alguns conceitos da disciplina de ciências, não sendo utilizada na perspectiva de estabelecer uma relação com o trabalho.

O que a Escola Ativa apregoa na verdade é o estreito vínculo da realidade capitalista com o cotidiano dos alunos. Um caso específico trata-se de um dos instrumentos do projeto que é o Governo Estudantil⁵⁶, que busca a semelhança com o processo eleitoral burguês. Segundo a Coordenadora Estadual da Escola Ativa:

Antes nós fazíamos que os alunos se candidatassem e os mais votados seriam aclamados como presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário da turma, mas então nos foi chamado atenção pela Coordenadora Nacional que nós estávamos desvirtuando o processo da realidade eleitoral do país e que deveríamos fazer chapas concorrentes, com vencedores majoritários (Coordenadora Estadual da Escola Ativa, Campina Grande, 27 de maio de 2004).

Conseguimos acompanhar esse processo do Governo Estudantil numa visita à Escola Municipal José Leão dos Santos, no Sítio Félix Ramalho, em Campina Grande-PB (27 de maio de 2004), que há três anos havia implementado a Escola Ativa. Neste dia havia a eleição do Governo Estudantil com duas chapas que concorriam aos cargos de Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Suplente. A sala foi organizada segundo a estrutura de uma eleição, com mesários, juiz eleitoral, propostas dos candidatos realizadas e divulgadas com antecedência, títulos eleitorais e cabinas e urna de votação.

⁵⁶ O Governo Estudantil é um dos instrumentos da Escola Ativa e deve ser realizado em todas as turmas e consiste em eleger representantes entre os alunos, seguindo os modelos de votação convencional.

Assim o Governo Estudantil é tratado como uma inovação na sala de aula, como uma preparação para o processo democrático, onde os alunos exercem sua cidadania, porém sem explicitar o processo eleitoral burguês que privilegia os grupos políticos financeiramente abastados e que traz em seu interior um discurso falacioso de democracia e participação popular. Desta maneira, a Escola Ativa distancia-se do debate entre a relação educação – trabalho e funda seus ideais na manutenção da estrutura do sistema capitalista.

4.4 Os Sujeitos presentes nas Capacitações e seus discursos

Percebermos que durante as Capacitações, Encontros de Educadores e eventos do MST e da Escola Ativa aconteciam mesas de aberturas e debates com convidados de diversos setores, ligados, direta ou indiretamente, às questões políticas inerentes ao Projeto ou ao Movimento. Tais sujeitos, em suas falas, legitimavam o caráter ideológico e transmitiam informações importantes caracterizando o tom dos debates.

No Encontro Nacional de Supervisores do Projeto FUNDESCOLA⁵⁷, realizado em João Pessoa - PB (26 a 29 de setembro de 2004), a representante do Banco Mundial no Brasil expressou:

É com compromisso e alegria do Banco Mundial em retomar o FUNDESCOLA, fazer com que a educação brasileira melhore a qualidade, a coisa mais importante da escola é o que acontece na sala de aula, estamos satisfeitos com os novos rumos que o Governo Federal dá ao FUNDESCOLA, o Banco Mundial em Brasília ou em Washington continuará apoiando o FNDE (representante do Banco Mundial no Brasil, João Pessoa, 26 de setembro de 2004).

A presença da representante do Banco Mundial em um evento do FUNDESCOLA demonstra a capacidade de ingerência do Banco nos assuntos tratados a partir de

⁵⁷ Neste encontro estavam presentes todos os supervisores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contempladas com o FUNDESCOLA e abrangia além da Escola Ativa, profissionais ligados a Engenharia e Gestão (Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE).

empréstimos financeiros. O comentário que trata da “retomada” do projeto está relacionado com a mudança do Governo Federal (de oito anos de Fernando Henrique Cardoso/PSDB para recém eleito Lula da Silva/PT) que passou o ano de 2003/2004 avaliando e modificando algumas bases estruturais do financiamento, principalmente no tocante a contratação de supervisores estaduais por via de seleção pública e reordenamento dos gastos do projeto⁵⁸.

O interesse do Banco Mundial com as questões vinculadas à educação são explicitadas também na fala da representante do Banco, que assume o espaço da sala de aula como o mais importante para escola, desconsiderando a realidade social por que passa a instituição escolar pública. Ela ainda parabeniza o Governo Federal e demonstra o estreito vínculo do Projeto com os interesses de Washington (numa referência à sede do Banco Mundial, que emblematicamente representa o poder central).

Presente também ao evento o Diretor Nacional do FNDE, que proferiu as seguintes palavras:

Precisamos valorizar o FUNDESCOLA pela importância e o acúmulo do programa para a educação no país. O FNDE é uma máquina operativa – a Secretaria de Educação Básica continua como avaliadora do FUNDESCOLA. A palavra chave do FUNDESCOLA hoje é disseminação, pois em 2005 trataremos do programa de qualidade da educação a partir dos testes dos produtos já realizados pelos estados (Diretor Nacional do FNDE, João Pessoa, 26 de setembro de 2004).

Dessa maneira verificamos uma estreita relação entre o FNDE, o Projeto FUNDESCOLA e a Secretaria de Educação Básica do MEC, e ligações, inclusive, com os

⁵⁸ No período de 2003-2004, com o novo Governo, ocorreram diversas mudanças no *staff* presidencial, na área de educação ocorreu a mudança do Ministro e no âmbito do FUNDESCOLA ocorreram cinco mudanças na coordenação geral do Projeto, além disso, o Coordenador do Projeto que despachava diretamente com os articulistas do BM, passou a ter um vínculo direto com o FNDE estreitando os laços com o Ministério da Educação.

recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵⁹ sendo caracterizado como contrapartida do Governo Brasileiro ao acordo de empréstimo. Assim o FNDE torna-se um agente no repasse de recursos e a Secretaria de Educação Básica um agente pedagógico que implementa os programas.

Mas, o que chama a atenção é o uso dos princípios da “Qualidade Total” na Educação e o uso da linguagem empresarial onde os projetos educacionais são chamados de produtos e além do mais, durante a Capacitação Nacional de Supervisores, esteve presente, como palestrante, Antônio Carlos R. Xavier (Gerente da Rotina dos Processos Educacionais), ex-coordenador geral do FUNDESCOLA e que estava afastado do projeto⁶⁰.

Freitas (2001, p. 133-135) analisou os trabalhos de Xavier e verificou que este utiliza conceitos como “controlar toda a vida do produto”, “participação de todos”, “cada um no seu nível”, “sócio do empreendimento” desenvolvendo maior controle na escola. Para Freitas (op. cit.) *“a adoção da Qualidade Total nas escolas visa levar para o âmbito destas, exigências que devem configurar o novo trabalhador que está sendo esperado pelas indústrias”*.

Verificamos que a perspectiva pedagógica do FUNDESCOLA, e de seus “produtos”, está regida pela ótica empresarial, presente nos ideais do Banco Mundial, inclusive com o intuito de fazer a educação como mais um elemento de mercadoria na

⁵⁹ O PDDE é uma resolução que trata do envio de recursos financeiros às UEx's (Unidades Executoras) que nada mais são do que os “Caixas Escolares” e não se orientam pela Lei 8.666 – das licitações – pois seguem o Manual de Execução “Shopping” (comparação de preço do Banco Mundial) – não há necessidade de publicação de edital (segundo informações da Gerente de Execução Financeira do FUNDESCOLA).

⁶⁰ Segundo o Coordenador Nacional do PDE “em 2004 tivemos que mostrar a verdade a alguns diretores e eles não conseguiram acabar com o FUNDESCOLA, pois hoje existe uma direção e já é possível dizer o nome do Xavier, hoje nós podemos nos dirigir a vocês” (João Pessoa, 28 de setembro de 2004). Esta fala, em tom exasperado, demonstrava a disputa política travada no interior do Governo Lula da Silva em relação ao FUNDESCOLA, com as mudanças constantes na direção do programa e o afastamento de algumas pessoas ligadas a FHC, principalmente o Antônio Carlos Xavier que coordenou o projeto no Governo passado e ditava as discussões teóricas no viés da Qualidade Total. Seu retorno apontou a vitória de setores reacionários da educação e a força política do Banco Mundial em manter, na base da pressão, pessoas ligadas a sua ideologia.

Organização Mundial do Comércio, fortalecendo o projeto capitalista de transformar todos os elementos da vida social em produtos comerciais.

Verificamos que nas capacitações de professores e supervisores da Escola Ativa sempre estão presentes representantes ligados ao Banco Mundial e ao poder local. Nesses eventos predominam as falas que reforçam a manutenção das ideologias do sistema dominante, negando as lutas de classes e tentando estabelecer uma convivência pacífica e de aceitação das desigualdades sociais, criando expectativas de que os projetos vão resolver os problemas sociais.

Nas capacitações do MST encontramos a presença de dirigentes políticos (vinculados a partidos políticos de esquerda), professores universitários ligados aos Movimentos Sociais e quase sempre pessoas vinculadas ao PT. Simbolicamente encontramos a presença de Che, Zumbi, Margarida Maria Alves, entre outros lutadores populares que marcam sua presença em forma de quadros e pôsteres.

Apontamos que nos encontros pedagógicos do MST existe uma preocupação em fazer análise conjuntura discutindo temas de interesse da grande massa de trabalhadores que a mídia trata de esconder ou distorcer, como a ALCA, as relações de dominação do imperialismo e a questão dos Organismos Geneticamente Modificados (OGM), no caso específico às sementes transgênicas.

Durante o V Encontro de Educadores do MST na Paraíba verificamos que a fala de abertura, realizada pela Coordenadora Estadual do MST (em 29 de março de 2004), foi uma breve explanação sobre a guerra e o terrorismo, temáticas fundamentadas numa análise sobre a economia. A explanação da coordenadora estadual do MST para a platéia de educadores foi bem didática e pontual. Ela fez uma análise da conjuntura expondo dados da

economia e estabeleceu uma relação com a guerra e o terrorismo, usando um referencial Marxista. Falou sobre a relação do trabalho humano com a geração de riquezas para a humanidade. A Coordenadora destacou os problemas atuais da sociedade capitalista, principalmente a produção de excedentes, a influência na Bolsa de Valores onde se realizam transações financeiras que ampliam o capital especulativo, que não gera emprego e ocasiona crises do sistema. Assim a coordenadora estruturava sua intervenção no sentido de explicar, para os educadores do MST na Paraíba, o que é o neoliberalismo e como essa política se configura enquanto dominação imperialista e o por que da guerra promovida, naquele momento, pelos EUA. A Coordenadora do Movimento destacou a estratégia de saída da crise de acumulação capitalista utilizada pelos EUA:

O único jeito dos EUA sair da crise é gerar a indústria da guerra. A guerra não é por acaso. Os EUA gastam 680bi dólares/ano. O grande objetivo da guerra é reativar a economia (indústria bélica). Os EUA possuem 722 bases militares espalhadas no mundo inteiro, com o desejo de controlar a humanidade (Coordenadora Estadual do MST/PB, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 29 de março de 2004).

Ainda nas palavras da dirigente, ela destaca as estratégias de dominação e de busca da consolidação da hegemonia norte-americana e aponta as contradições do imperialismo:

- 1) para se manter precisa desmontar os estados nacionais e passar tudo para o capital privado;
- 2) romper com as soberanias nacionais. Nenhum país pode ser soberano. Controle da moeda, aprova-se a ALCA aprova-se o dólar;
- 3) quebra das forças armadas dos países dominados;
- 4) quebra a cultura do povo. Imposição dos transgênicos, imposição da cultura alimentar. O mercado padroniza o hábito alimentar, música, filmes, dança para se ter mais lucro.
- 5) Controle dos meios de comunicação (controlar os povos, as populações);
- 6) Desgaste do Governo Bush – nova conjuntura na Europa; Eleições na América Latina – Bolívia, Equador, Colômbia tem forte organização popular. EUA possui 2 milhões de pobres (Coordenadora Estadual do MST/PB, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 29 de março de 2004).

Após esta análise de conjuntura internacional, a Coordenadora passou a analisar a situação brasileira, afirmando que o grande problema nacional é que o país tem uma produção voltada para a exportação, ocasionando uma economia dependente, presa a uma dívida externa, acarretando uma queda na renda das famílias. Sobre o Governo Lula da Silva, ela apontou que o Governo passa por uma crise moral, que é pior que uma crise econômica, destacou os casos de corrupção e criticou a política econômica gerida pelo Ministro da Economia Antônio Palocci, assim como criticou os programas assistencialistas do Governo, citando o Fome Zero.

A coordenadora do MST afirmou que o PT não está em disputa e que os Movimentos Sociais não iriam entrar numa briga interna de partido, e que toda essa conjuntura ajuda o fortalecimento da direita brasileira. Fez duras críticas ao INCRA e a política de Reforma Agrária de Lula da Silva, principalmente ao Ministro da Reforma Agrária, Miguel Rosseto, que vem se posicionando favorável ao Projeto Banco da Terra, do Banco Mundial, afirmando que existem projetos que querem destruir o MST.

O Encontro de Educadores seguiu com a explanação do Coordenador Nacional do MST, que tratou do tema “Ética e valores”. Este afirmou que o MST precisava avançar rumo à construção de um projeto popular para o país, um projeto de Educação Popular e que a ética capitalista é a lei do mercado e que ética e valores não se separam, pois a ética revolucionária é o ser humano como centro do desenvolvimento humano e não o lucro.

Assim o MST se pauta em princípios que são: a) direção coletiva; b) divisão de tarefas; c) vínculos dos dirigentes com a base; d) avaliação – crítica e autocrítica; e) planejamento.

Segundo o Coordenador o objetivo do MST é a realização da reforma agrária, com condições dignas e educação de qualidade para todos e o grande objetivo é contribuir para transformação da sociedade.

Podemos perceber na explanação do Coordenador, durante o Encontro de Educadores, que o MST tem princípios pautados numa ação coletiva e em discussões de temáticas vinculadas à sua realidade. Ao mesmo tempo e indiretamente, o Coordenador expõe os limites na formação dos educadores, inseridos no sistema capitalista, que não conseguem suplantar a cultura do individualismo e da negação do coletivo. Assim, percebemos que a construção de idéias socialistas, sem a derrubada por completo do sistema capitalista, acaba por gerar situações contrárias àquelas pensadas pelo Movimento. Por mais que exista uma forte atuação do MST nos Encontros de Educadores no intuito de discutir possibilidades de uma nova relação social é no cotidiano e na prática do assentando/acampado que estes valores e princípios se forjam, nas relações diretas entre os sujeitos. Analisemos esta expressão:

é possível uma nova ética quando um grande número de militantes passam a agir de acordo com essa ética; a ética só pode ser a tomada de consciência do movimento que se humaniza a si mesmo, e humaniza a humanidade. A ética só possível se tiver como perspectiva a revolução. As idéias por si só, não servem para nada (Coordenador Nacional do MST, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 29 de março de 2004).

O pensamento do Coordenador faz acreditar na construção de uma ética que humanize o mundo, mesmo que os camponeses estejam inseridos no sistema capitalista, e que essa ética contribua numa perspectiva revolucionária. Esse contexto remete a idéia do MST de que uma escola, de ideais socialistas, pode contribuir na transformação social e não a transformação social pode construir uma outra escola e uma outra ética.

Pensamos que a necessidade do Movimento em estar discutindo valores, ética e princípios passa pela negação dos ideais do sistema capitalismo, mas sentimos que a cultura capitalista faz dessa necessidade um confronto entre a realidade, o contexto e vontade de transformação. Percebamos como o Coordenador insistiu na temática:

Temos que ter um compromisso e não cair no oportunismo. Quem gosta do MST se compromete com o Movimento; temos que ter humildade e não a autosuficiência, pois a humildade deve ser encarada como a maior virtude de um revolucionário, além da capacidade de ser mais simples e ser grande do ponto de vista da luta, pois o militante jamais pode pisar em alguém; temos que ter simplicidade, ao invés de arrogância. A capacidade das educadoras do MST deve estar na simplicidade; temos que ter esperança e não o sentimento de derrota, como o caso de famílias que ocupam a terra e famílias que vão embora; temos que ter confiança e evitar as frustrações, precisamos acreditar nas possibilidades (Coordenador Nacional do MST, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 29 de março de 2004).

O que levaria as famílias a abandonarem o Movimento? Bastaria uma formação política, de valores? Acreditamos que quando os acampados não enxergam possibilidades concretas em conseguir sua terra e não vinculam a luta com um processo de transformação histórica nenhum ato teórico poderia mantê-los no Movimento. Nesse sentido o Coordenador aprofunda o debate:

Para nós, as diretrizes que fundamentam os nossos valores são: a) vínculo entre a causa e a consciência. Por que eu luto? quais são as causas na luta?; b) trabalho e convivência (é necessário conviver). O trabalho cumpre o papel da formação humana. Qual o sentido que damos ao trabalho? Como podemos organizar a convivência nos assentamentos? c) cooperação e organização política. A luta das educadoras é política, tem objetivos políticos, por isso a cooperação não é comercial é política.

Percebemos que entender a causa da luta, enquanto estratégia e tática, e a relação direta do trabalho com a educação passam por um processo intenso de formação política e esclarecimento dos ideais das grandes massas de trabalhadores.

Esses debates também circundam o ambiente das escolas do MST, como podemos verificar durante o lançamento do projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” na Escola Amaralina (Vitória da Conquista/BA, 18 de agosto de 2003)⁶¹ quando estavam presentes o Coordenador Estadual do MST/BA, o Diretor do IBAMA, um Vereador de Vitória da Conquista do PT e o Coordenador Político do MST/BA.

O Coordenador Estadual do MST/BA discutiu sobre a questão das sementes enquanto elemento de cultura e liberdade, evidenciando a necessidade no debate sobre as sementes crioulas, cultivadas pelos próprios agricultores sem a necessidade de produtos químicos. Segundo o Coordenador:

Os transgênicos é uma tecnologia que o MST não tem e não quer, e que existe uma necessidade de combater os transgênicos, pois mais de 70 produtos já estão na lista em supermercados como transgênicos (Coordenador Estadual do MST/BA, Vitória da Conquista/BA, 18 de agosto de 2003).

Já o Diretor do IBAMA explanou sobre a Lei da Biodiversidade e reforçou o debate sobre os transgênicos, relatando sobre a empresa Monsanto⁶² e a Lei de Patentes. Já o vereador do PT colocou:

Que a questão dos transgênicos está com relação ao Projeto Capitalista no sentido em que os agricultores perdem a liberdade de escolher o que plantar, e apontou a dificuldade dos setores populares em discutir os transgênicos e lutar contra essa iniciativa das grandes corporações (Vereador, Vitória da Conquista/BA, 18 de agosto de 2003).

⁶¹ A escola da Amaralina está situada na zona rural de Vitória da Conquista/BA e oferta a primeira fase do ensino fundamental, estando vinculada ao MST, mas com suas professoras lotadas na rede municipal de ensino. O Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” era referente a “Semana Pedagógica” da região, onde os supervisores e professores discutiram as temáticas a serem trabalhadas na III e IV unidades daquele ano letivo. No evento, além de convidados, estavam todos os alunos de ensino fundamental da Escola da Amaralina e Região (Caldeirão, Cedro e Paixão).

⁶² Multinacional que detêm a tecnologia das sementes transgênicas

O Coordenador Político do MST/BA afirmou que a estratégia do Movimento não é só ocupar a terra, por isso a necessidade de discussões dessa natureza com alunos numa escola de assentados e complementou:

Para o MST não existe justiça social no capitalismo, pois a lei não funciona, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não funciona, não existe educação para todos, só existe para poucos privilegiados. É necessário combater as leis capitalistas e lutar especialmente contra a lei dos transgênicos, o MST ultrapassou a luta pela terra. Vamos fazer cumprir a lei para o povo. Sem comida o cabra não pensa e nem existe (Coordenador Político do MST/BA, Vitória da Conquista/BA, 18 de agosto de 2003).

Assim, nos espaços de formação de educação do MST encontramos uma discussão sobre a realidade conjuntural das temáticas que atingem diretamente o Movimento, vinculando a idéia de disputa de projetos históricos. A partir dessas análises podem surgir a formação de Temas Geradores (Complexos Temáticos), para que os educadores levem esses debates para as salas de aula e compreendam a conjuntura e os elementos condicionantes de suas vidas.

4.5 Dinâmicas, Vivências e a Mística

Na maioria dos eventos pedagógicos, e em geral em qualquer ambiente de sala de aula, encontramos momentos de reflexão e descontração que precedem ou sucedem as atividades ditas formais que buscam despertar o interesse e o envolvimento dos participantes. Nos eventos da Escola Ativa e do MST estes elementos são encontrados invariavelmente e têm um significado da representação que simboliza os ideais diferenciados de cada proposta.

Nas capacitações da Escola Ativa são utilizadas “Dinâmicas de Grupo” que quase sempre remetem à idéia de amor, paz e prosperidade, evitando o debate da política local e de formação de quadros, com textos religiosos e metafísicos. Durante a Capacitação Estadual em Alfabetização da Escola Ativa (Campina Grande/PB, 20 a 24 de setembro de 2004) foi lido coletivamente o texto “Os Batráquios em nossa vida”, que contava a estória de um sapo que não deu ouvidos às dificuldades do mundo e conseguiu superar todas as dificuldades. Em seguida foi utilizada uma “Técnica de Dinâmica”, bastante conhecida, intitulada “Um Garotinho Chamado Amor”, onde as pessoas se tocam, abraçam e batem palmas. Entre outras podemos citar a “Flor da Auto-Estima” e “Fila Indiana”, que permearam toda a semana do encontro, buscando afirmar valores de amizade, coletividade e “encontro consigo”.

Durante todos os eventos que participamos da Escola Ativa encontramos tais práticas que pretendem forjar um pensamento de liberdade e crença nas mudanças a partir de si próprio e das bênçãos do céu, no estilo Hegeliano do céu para a terra, e não o inverso conforme afirmava Marx e Engels na Ideologia Alemã.

Mais uma vez o programa tentava afirmar sua marca idílica, do amor e da união para que pudesse obter sucesso, formando supervisores e professores apaixonados. Buscava-se e assim criar um ânimo para que não se questionasse a metodologia. As “dinâmicas” corroboravam para a implementação da proposta e surtiam um efeito que traduziam o mundo real numa esfera imaginável de amor e prosperidade, negando o caráter das contradições e da luta de classes, especialmente no meio rural.

Em visita a Escola Municipal José Gomes Avelino⁶³, encontramos os alunos que cursavam o segundo ciclo superior e inferior (3^a e 4^a séries do ensino fundamental) e estavam divididos em dois grupos numa mesma sala de aula (como prega a Estratégia Metodológica da Escola Ativa) e estes se apresentaram através de músicas, símbolos e cores, conforme orientações recebidas durante as capacitações de professores. Um dos grupos se chamava FAMA, uma alusão à novela Celebridade que estava em cartaz, naquela época, na Rede Globo. O outro grupo chamava-se VagaBanda, alusão a um grupo musical em cartaz na série Malhação (do mesmo canal de TV). O primeiro grupo tinha como símbolo os escudos do Flamengo e Palmeiras unidos, já que dois alunos integrantes torciam para estes times e cantavam uma paródia do Hino do Flamengo.

Percebemos como a influência direta da mídia burguesa consegue se infiltrar com facilidade na Escola Ativa e todo esse aparato é parte da proposta pedagógica do programa, estimulando os alunos a valorizarem tais práticas. Em nenhum momento ocorreu o questionamento do por quê da presença marcante do canal de TV no processo escolar, principalmente pelo fato deste manter o monopólio de informações no país. Além do mais os símbolos e músicas representavam times de futebol cariocas, que em nada refletem a realidade dos trabalhadores do campo.

Em 26 de outubro de 2004 visitamos a Escola Municipal São Sebastião (no município de Santa Rita/PB), onde fomos recepcionados pelos alunos com a banda “Chamego Quente” (nome inventado por eles próprios), tocando forró e cantigas de roda, como Terezinha de Jesus. Tal informação respalda a função das dinâmicas na Escola Ativa, que é aquela senão de evitar o debate político nas capacitações e no cotidiano escolar.

⁶³ Campina Grande/PB, em 27 de maio de 2004.

O que na Escola Ativa se denomina de “Dinâmicas de Grupo”, no MST é chamado de mística. Nesses momentos se retrata a luta dos trabalhadores, os heróis que tombaram em litígios, a história dos povos e a consciência de classe. Em todas as capacitações que participamos ressaltavam-se as figuras de Che Guevara, José Martí, Zumbi, Margarida Maria Alves, Antônio Conselheiro, entre outros, ícones na luta de libertação dos povos. Todas as aberturas de atividades e encontros eram marcadas por vivências que destacavam, por exemplo, o Massacre de Eldorados do Carajás, a organização dos trabalhadores do campo e a luta pela Reforma Agrária.

Como exemplo podemos citar o lançamento do Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” na Escola Amaralina, em Vitória da Conquista/BA, em 18 de agosto de 2003, onde fomos recepcionados pelas crianças da escola que cantaram o Hino do Movimento Sem Terra, que faz uma alusão à luta pela terra e pela libertação dos trabalhadores.

Interessante ressaltar o nível de envolvimento dos alunos na mística. Esses alunos estavam numa faixa etária entre seis e doze anos de idade e mostraram organização e postura política. Percebemos que o Movimento se preocupa com as discussões políticas com as crianças desde a tenra idade, formando assim uma consciência de militância, especialmente no âmbito escolar e utilizam as vivências para entoar seus ideais de luta. Os alunos possuem uma postura aguerrida, questionadora e estão atentos aos acontecimentos do projeto capitalista e já começam a debater as possibilidades de enfrentamento.

Percebemos que o Coordenador Político do MST na Região Sudoeste da Bahia era o responsável pelas místicas do Movimento nos eventos. A figura mística do líder, com sua fisionomia parecida com a de V.I. Lênin, sugeria o respeito e a referência que os

coordenadores transpiram às educadoras – um ser humano simples, que entoava as canções de resistência durante os encontros, com seu inseparável violão.

4.6 O Financiamento das ações da Escola Ativa e do MST

A questão do financiamento é essencial para o entendimento de como os eventos acontecem e remete uma ligação direta na intencionalidade dos programas de educação vinculados ao campo, assim como o local e o espaço físico da realização dos eventos podem nos apontar características dos projetos.

O financiamento da Escola Ativa tem origem no empréstimo do Governo brasileiro junto ao Banco Mundial, referendado pelo projeto FUNDESCOLA.

O Diretor de Programas Especiais do FNDE explicita o montante destinado ao Programa para 2005:

O Projeto FUNDESCOLA obtêm recursos através da FONTE 148, que contará com 73 milhões de reais para 2005 e estão sendo repassados mais 20 milhões do Fundescola II, de 2004, que foi transferido para o ano fiscal de 2005, totalizando 93 milhões de reais do Banco Mundial para 2005 (Capacitação Nacional de Supervisores, João Pessoa/PB, 26 de setembro de 2004).

Dessa maneira, todo semestre, a Coordenação Nacional do Projeto aloca recursos oriundos dos empréstimos para que os Estados possam realizar eventos de capacitação, de acordo com os interesses do projeto e a disponibilidade dos recursos. Para tanto a Coordenação Estadual deve realizar seu Plano de Trabalho Anual (PTA), que é apenas uma exigência burocrática para algo que já vem definido a nível nacional.

A Paraíba foi contemplada no segundo semestre de 2004 com R\$ 87.108,05 para a realização de duas capacitações da Escola Ativa, mas só realizou uma, relativa à Capacitação em Alfabetização na Estratégia Metodológica da Escola Ativa (ocorrida no

período de 20 a 24 de setembro de 2004, em Campina Grande/PB), atendendo 118 supervisoras que trabalham com a proposta nas ZAP's I e II e as supervisoras estaduais e municipais das expansões autônomas. Devido à demora na definição do local, o contato com os municípios foi prejudicado e apenas cerca de 79 supervisoras compareceram ao evento.

Um fato interessante aconteceu durante esta capacitação. A coordenadora Estadual da Escola Ativa resolveu alocar parte do recurso para que pudesse realizar a capacitação de professoras de duas regiões de ensino na Paraíba o que não estava previsto no PTA, aumentando a adesão de outros municípios que ainda não haviam implantado a proposta metodológica da Escola Ativa no estado.

Importante salientar que a cidade de Campina Grande foi escolhida graças ao processo de licitação tipo Shopping onde o coordenador da COEP apenas necessita recolher três propostas de menor preço em qualquer município. Como estávamos às vésperas das eleições municipais, Campina Grande foi escolhida para ser o local do evento por ser a terra natal do Governador do Estado onde o candidato apoiado por este estaria sendo ameaçado de derrota no processo eleitoral para Prefeito (2004), e assim precisava-se noticiar obras e ações concretas nas vésperas das eleições, inclusive com grande repercussão na mídia (o evento da capacitação foi amplamente divulgado na mídia local que apóia o Governo estadual).

A coordenadora da Escola Ativa, de livre vontade, também “remanejou” parte dos recursos durante a capacitação para que 50 professores fossem assistir ao show de uma cantora conhecida nacionalmente, com os ingressos pagos pelo dinheiro do convênio, justificando tal ‘investimento’ como parte da programação cultural do evento.

Percebe-se que a capacitação promovida com recursos do FUNDESCOLA terminou por, indiretamente, contemplar os interesses do Governo estadual, e que os recursos oriundos do empréstimo do Banco Mundial podem ser destinados a interesses escusos, que não aqueles programados no PTA. Verificamos que é possível utilizar artimanhas legais, porém não legítimas, graças às facilidades do processo de licitação, bem como a possibilidades de acordos de gaveta onde se pode supervalorizar os custos e emitir notas com valores ilegítimos, buscando favorecimentos financeiros para terceiros.

Dessa maneira os recursos dos empréstimos ficam vulneráveis a todo tipo de intempéries, dinheiro este que é cobrado ao contribuinte na forma de dívida externa, que há décadas vem retirando do trabalhador a riqueza do seu suor para as corporações financeiras.

Além da referida capacitação, o FUNDESCOLA realizou em 2004 três grandes eventos a nível nacional reunindo os coordenadores e supervisores estaduais, que ocorreram em Brasília/DF, João Pessoa/PB e Fortaleza/CE. Esses eventos foram realizados em hotéis de três e quatro estrelas e os dois últimos em frente ao mar, com todas as despesas pagas com recursos do financiamento.

A Coordenadora Nacional da Escola Ativa (conversa informal, novembro de 2004, em Fortaleza) reforçava que tentava sempre unir forças para que os eventos acontecessem nas praias do Nordeste, dando a entender a necessidade de utilizar o dinheiro público em benefício do próprio lazer. As conseqüências da má utilização dos recursos de empréstimos podem ser entendidas na fala da Coordenadora de Execução Financeiras de Ações do FUNDESCOLA:

Precisamos entender que o dinheiro não é doação, tem um custo para o país, pode aumentar a dívida externa caso não seja bem executado (Capacitação Nacional de Supervisores, João Pessoa/PB, 27 de setembro de 2004).

É preciso entender também, que mesmo “bem” executados, esses recursos, oriundos de acordos de empréstimos, tornam-se dívida externa e custam caro, como explicita o Gerente Financeiro do FUNDESCOLA “*é um dinheiro caro, pois custa em média 7% ao ano*” (Capacitação Nacional de Supervisores, João Pessoa/PB, 27 de setembro de 2004).

Sentimo-nos preocupados com a aplicação correta dos recursos, principalmente quando percebemos a expressão da Gerente de Prestações de Contas do FNDE:

Encontramos 15.000 processos com passivos cheios de problemas nas prestações de contas, e por isso estamos montando um Grupo Interministerial, numa parceria entre o MEC e a Corregedoria Geral da União para que possamos analisar todos os passivos. Temos uma situação caótica, pois entre 2000 e 2002 as prestações de contas ficaram paradas, faltando inclusive documentos comprobatórios com gastos, além do mais a gente sabe que muito dinheiro se perde, que muitas obras não são executadas (Capacitação Nacional de Supervisores, João Pessoa/PB, 27 de setembro de 2004).

O MST, a partir das reivindicações e lutas, obtém recursos do Governo Federal através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para a realização de encontros na área de educação, que se trata de “*de uma política pública fruto da reivindicação dos movimentos sociais no campo*” (GALVÃO et al, 2001, p.05). Vejamos a fala do Coordenador do MST:

Arrancamos do governo o PRONERA e o curso de graduação, e conseguiremos o curso de mestrado futuramente (Coordenador – vinculado ao MST - do Curso de História para os Movimentos Sociais na UFPB, João Pessoa/PB, 04 de outubro de 2004).

Verificamos na expressão do Coordenador o tom de disputa que o MST trava com alguns setores do Governo Federal no intuito de arrancar fundos do PRONERA para realização dos cursos e materiais pedagógicos, como percebemos na edição dos Cadernos de Educação do Movimento.

Além do PRONERA o MST estabelece parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação e universidades, fato esse que podemos comprovar durante o Encontro Estadual de Educadores na Bahia em 2003, onde a Universidade Federal da Bahia financiou parte dos recursos, conjuntamente com a Secretaria Estadual de Educação. Outro fato que comprova a participação da Secretaria da Bahia foi o cancelamento do Encontro dos Sem Terrinha, que estava marcado para acontecer logo em seguida ao encontro de educadores, porém um fatídico incêndio no órgão baiano fez queimar todos os processos de solicitação de recursos. Evidentemente que as Secretarias concedem apoio financeiro após muita pressão do Movimento que entende que esta é uma obrigação do Poder Público.

Outra maneira de angariar recursos é através da venda de assinaturas da Revista do MST, de doações de terceiros, do Instituto ITERRA e das cooperativas vinculadas ao Movimento. Durante o V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária-PB (março de 2004) questionamos a Coordenadora Estadual de que maneira poderíamos contribuir com os encontros e ela nos respondeu:

Procure nossa Secretária e realize a assinatura de nossa Revista, pois é uma das maneiras que temos de arrecadar fundos (Coordenadora Estadual do MST/PB, V Encontro Estadual de Educadoras da Reforma Agrária, Campina Grande, 28 de março de 2004)⁶⁴.

Invariavelmente os Encontros de Educadores do MST acontecem em espaços públicos ou vinculados à Igreja Católica. Como exemplo podemos citar o Encontro de Educadores da Bahia (2003), ocorrido na Universidade Federal da Bahia e o Encontro de Educadores da Paraíba (2004) que aconteceu num Centro Diocesano da Igreja. Dessa maneira o MST procura “ocupar” os lugares públicos evitando privilegiar grupos privados

⁶⁴ Realizamos nosso pagamento para a assinatura da Revista, mas infelizmente nunca recebemos os exemplares, fato esse comunicado a um dos Coordenadores Estaduais que ficou de averiguar o fato.

ou atravessadores nas negociações de seus locais de evento, contando em alguns momentos com setores ligados ao Partidos dos Trabalhadores, como podemos verificar no Encontro dos Sem Terrinha⁶⁵ (2004) que aconteceu em Cabedelo/PB na durante a gestão municipal do PT.

4.7 Relação com o Estado

Ao analisarmos a função do Estado numa sociedade capitalista verificamos a sua função de mantenedor dos ideais do sistema e, a partir desse princípio passamos a entender qual o caráter da relação do Estado com a Escola Ativa e o MST.

Para além do viés do financiamento, cujo vínculo é total na Escola Ativa, encontramos alguns mecanismos que buscam legitimar o projeto no âmbito da burocracia estatal. Uma das propostas de capacitação da Escola Ativa é a formação de supervisores no aspecto legal, com a intenção de legalizar a proposta nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, como podemos perceber na fala da Coordenadora Estadual da Escola Ativa:

Nós temos que urgentemente realizar a Capacitação dos supervisores para possamos junto ao Conselho Estadual de Educação e aos Conselhos Municipais legalizar a Escola Ativa, e para isso temos que contar com os supervisores e homologar a resolução, para que dessa forma possamos ter condições de implementar a proposta de maneira integral, pois aqui na Paraíba estamos atrasados com relação a outros estados (Coordenadora Estadual da Escola Ativa, Encontro Nacional de Supervisores da Escola Ativa, Fortaleza/CE, 10 de novembro de 2004).

O fato preponderante na análise da Coordenadora é poder legalizar os instrumentos pedagógicos da Escola Ativa e seus mecanismos curriculares, metodológicos e de avaliação (principalmente no aspecto da progressão automática). Vejamos o caso de Roraima:

⁶⁵ O termo Sem Terrinha surge do processo de organização do coletivo infantil do MST e está relacionado aos filhos dos camponeses que pertencem ao Movimento.

Nós aqui em Roraima já aprovamos a Resolução desde dezembro de 2000, que consta de sete capítulos, tratando do currículo, da progressão automática, da vida escolar, da avaliação, entre outros aspectos relevantes (Supervisora do Estado de Roraima, Encontro Nacional de Supervisores da Escola Ativa, Fortaleza/CE, 10 de novembro de 2004).

A estratégia da Escola Ativa é poder legalizar sua estrutura junto ao Estado, para que quando o projeto FUNDESCOLA encerrar o financiamento a proposta continue vinculada ao estados e municípios através de uma resolução legal. Assim as Resoluções, como a do estado de Roraima (ver anexo 01), tornam-se uma referência para outras regiões, inclusive com financiamento das capacitações para que os supervisores consigam fazer aprová-la nos Conselhos de Educação. Assim apreende-se que o Banco Mundial é um parceiro do Governo brasileiro na busca de introduzir políticas públicas de educação no campo e o Estado o responsável por legalizar toda a estrutura do projeto.

Já o MST entende o Estado como responsável pelo financiamento da educação no Movimento e trava uma disputa para conseguir recursos quanto aos educadores vinculados a rede oficial, como podemos verificar na fala da Coordenadora Nacional de Educação do MST:

Outra questão é com os poderes públicos, que a gente disputa inclusive a professora, inclusive uma disputa ideológica, prá nós a disputa da escola é uma disputa de classe, porque assim, quando a gente indica que a gente quer tal professor, porque o professor responde a demanda do Movimento e o Prefeito diz, “não nós vamos botar tal professora, porque é a minha escola e na escola eu mando”, então é essa disputa, tensionamento mesmo com os setores públicos (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

Atentemos também para as opiniões da Coordenadora Estadual de Educação do MST/BA

Temos a preocupação na formação das educadoras do MST e a problemática de não poder contar efetivamente com as assentadas/acampadas no conduzir da escola e assim a necessidade de

“formar” as educadoras que pertencem a rede oficial de ensino (Coordenadora Estadual de Educação do MST/BA, Encontro de Educadores da Região Sudoeste/BA, 26 de julho de 2003).

Como não dispõe de recursos suficientes para manter uma estrutura de escola e principalmente pagar educadores o MST reivindica do Estado que disponibilize professores e tenta formá-los com os princípios do Movimento, o que gera uma série de inconvenientes como disputas com Secretários de Educação e Prefeitos. Verificamos tal fato ao acompanharmos o Acampamento do MST em Ipiaú/BA, em 2003, com a troca, por duas vezes, da professora do acampamento inclusive com interstícios onde a escola ficou sem educadores. Segundo informações colhidas no acampamento existia uma estratégia do Prefeito de desestruturar o Movimento e alocar educadores no acampamento como forma de castigo político, uma tática utilizada por governantes em retirar professores da zona urbana e remanejá-los, a contra gosto, para o campo.

Essa tática do MST em dispor para suas escolas educadores da rede oficial de ensino enfraquece o Movimento e aloca, dentro dos assentamentos e acampamentos, educadores que podem ou não desejar se apropriar de sua proposta pedagógica. Por outro lado, em alguns acampamentos, principalmente aqueles mais recentes, não existe o vínculo da escola do MST com o poder público, conforme a fala da Coordenadora Nacional de Educação:

A proposta de educação do Movimento eu acho ela mais viável dentro do acampamento, porque o acampamento é aquele “rolão” lá mesmo que as pessoas se educam a cada dia, e como os acampados não tem muita formalidade, então você consegue realmente implementar uma Pedagogia do Movimento. Quando formaliza a escola dentro do assentamento, aí entra a formalidade, o diretor, a secretaria, entra toda essa questão burocrática que a gente precisa ter cuidado, é meio problemático (Coordenadora Nacional de Educação do MST, entrevista, 04 de maio de 2004).

Essa afirmação reforça o caráter negativo da presença do Estado nas deliberações pedagógicas do Movimento e que este tanto faz questão. É contraditório pensar em Pedagogia Socialista construída sobre os auspícios do Estado, inclusive quando verificamos a estratégia deste em destruir o Movimento.

Tomemos, como caso emblemático, os fatos ocorridos durante a Jornada de Luta que acompanhamos em 2004 em João Pessoa/PB. Primeiro o Movimento ocupa lugares públicos, realiza suas manifestações e em seguida vai negociar formalmente com os diferentes setores que compõem a estrutura do Estado. Com relação ao setor de Educação, o MST marcou uma reunião com o Secretário de Educação do Estado da Paraíba (abril de 2004) e segundo o Coordenador de Educação de Jovens e Adultos do MST:

uma das propostas levada ao Secretário de Educação do Estado foi a necessidade de implantação da Escola Itinerante, proposta bem vista pelo Secretário e que existe uma promessa de ajuda por parte da Secretaria de consolidar o projeto e o Secretário também prometeu duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, porém impôs severas condições, como a de que os professores haveriam de ser vinculados ao Estado e com formação pedagógica, isso não nos agradou (Jornada de Luta do MST, João Pessoa/PB, 18 de abril de 2004).

A manifestação do MST naquele momento estava pautada em reivindicações que precisavam do Estado para se concretizar, por isso, nas mesas de negociação valia a lei do mais forte, pois a estrutura burguesa acabava por ditar condições que favorecem a manutenção da realidade e não sua transformação. Assim o Governo do Estado se interessaria em manter as turmas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do MST, mas com a condição de que os educadores fossem vinculados à estrutura oficial.

Assim, verificamos que o Movimento busca fazer com que o Estado sirva aos interesses populares, disputando-o por dentro e, de certa forma, legitimando sua ação. No

jargão do Movimento Popular dizemos que o MST utiliza a estratégia *morde-assopra*, tentando trazer o Estado como parceiro de suas ações ao invés de tentar destruir sua estrutura, que está a favor da classe dominante.

4.8 Concepção e Execução das Propostas Pedagógicas

Ao longo de nossas discussões teóricas verificamos que o sistema capitalista impõe ao trabalhador suas condições de trabalho e fomenta sua divisão (trabalho manual e intelectual). Num paralelismo conceitual procuramos identificar como esse processo de imposição do modo de produção pode se estabelecer no ambiente escolar, através da imposição de conteúdos, metodologia e até nos livros didáticos. Assim, discutiremos como o projeto da Escola Ativa e a educação do MST tratam essas questões.

Na Escola Ativa, segundo a Coordenadora Nacional da Escola Ativa, a proposta surgiu de uma outra realidade latino-americana:

Nós pegamos a proposta da Colômbia e implantamos, momento agora de pensar nossos próprios manuais (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Nacional, Fortaleza, 08 de novembro de 2004).

Percebemos que, desde a implantação da Escola Ativa no Brasil, nunca ocorreu uma tentativa de modificação de suas concepções que pudesse adaptar à realidade brasileira. O que vemos é uma proposta realizada em áreas de cafeicultores na Colômbia, na tentativa de dirimir conflitos sociais, privilegiando blocos econômicos, pregando ideais de paz e democracia no campo. Verificamos que o “Manual de Capacitação” da Escola Ativa teve apenas sua tradução para o português, chegando nas capacitações de professores já pronto e acabado, definindo como os supervisores e professores deveriam se comportar frente aos

instrumentos pedagógicos da proposta. Analisemos a intervenção da Coordenadora Nacional:

Nós temos que seguir a risca todo o material da Escola Ativa, o Fernando Piza⁶⁶ nos orientou que nada pode ser modificado, que temos que orientar nossos professores e supervisores durante as capacitações de como seguir os Guias de aprendizagem e os manuais de formação e assim fazer com que eles sigam os instrumentos da Escola Ativa (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004)

Em todas as capacitações que participamos esse era o discurso predominante, que os manuais não deveriam ser “desvirtuados” para que a proposta não perdesse suas características originais e que fossem perpetuadas em todas as regiões, estados e municípios não se adequando as peculiaridades regionais.

Para a Coordenadora Nacional o problema estava, inclusive, na má formação das professoras e este elemento ao invés de ser discutido a fundo, suas causas e conseqüências, era colocado como justificativa para implementar a proposta sem um debate profundo com os verdadeiros interessados, vejamos:

Não discutiremos com as professoras e supervisoras as concepções pedagógicas, porque o nível delas não permite o debate (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Assim todo o conteúdo, forma e execução pedagógica do projeto deveriam ser implementados sem questionamento e sem modificações por parte dos supervisores e dos professores. Quando questionamos a Coordenadora Estadual se isto não seria uma espécie de “pacote educacional”, no sentido da imposição de uma proposta, esta me respondeu:

Não devemos nos dirigir abertamente dessa maneira para com todos, sei que podemos caracterizar dessa maneira (pacotes educacionais) mas isso

⁶⁶ Ex-Coordenador Nacional da Escola Ativa, responsável pela implementação da proposta no Brasil

não pode ser dito abertamente (Coordenadora Estadual da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Havia então uma intenção de convencimento de que a proposta era viável e que precisava ser assumida pelos supervisores e professores, independente destes se aproximarem ou não, pedagogicamente, do que estava sendo implementado. Durante as capacitações evitava-se qualquer tipo de crítica à proposta, vejamos:

O projeto foi implementado “de cima para baixo”, quem é do Estado não tem para onde ir, tem que aceitar porque o Governo do Estado vai implementar a Escola Ativa (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Estadual em Lagoa Seca/PB, 16 de março de 2004).

Essa assertiva surgiu num momento, durante a capacitação, em que uma supervisora do município de Pombal afirmou que uma das professoras não gostaria de implementar a proposta em sua escola, pois desejava manter uma outra experiência que havia aplicando com os alunos há algum tempo. Dessa maneira fica clara a intenção de impor uma proposta metodológica mesmo que essa não seja condizente com a realidade local e nem ao menos tenha sido discutida entre os reais interessados, caracterizando as idéias do projeto capitalista que não realiza o debate, que concebe suas propostas pelos ditos intelectuais e remete aos trabalhadores “braçais” sua execução.

Nesse mesmo caminho podemos encontrar os livros didáticos (Guias de Aprendizagem) da Escola Ativa que foram elaborados por especialistas de determinadas áreas e produzidos editorialmente pela Fundação Victor Civita⁶⁷ (Grupo Abril, o mesmo que edita a revista Veja e que vem combatendo, em suas matérias, os Movimentos Sociais e em especial o MST). Verificamos que os Guias, elaborados por especialistas nacionais, não

⁶⁷ Segundo os acordos de empréstimo números 3604BR e 3663BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 95/013.

contemplam especificidades locais, conforme percebemos na fala da Coordenadora Nacional da Escola Ativa:

Tem algumas especificidades que o Guia não possui, por exemplo o estudo do município a qual aquele aluno pertence. O Guia é Nacional, ele foi elaborado para estar atendendo todas as regiões que nos trabalhamos, assim alguns conteúdos específicos não existem (Coordenadora Nacional da Escola Ativa, Capacitação Nacional de Supervisores, Brasília/DF, 13 de maio de 2004).

Dessa maneira fica evidente que as professoras que receberem estes materiais em seus municípios não terão nem a oportunidade de escolha de qual livro trabalhar com seus alunos e, mais ainda, nem chegaram a discutir sua elaboração, recebendo-os prontos e tendo que repassar para seus alunos os conteúdos nele inseridos por especialistas, pagos pelo acordo de empréstimo do Banco Mundial.

Quando nos deparamos com a realidade da escola do campo, onde o material didático é bem mais escasso do que a realidade da área urbana, os professores acabam se sentindo privilegiados por receberem tais materiais e executam plenamente as atividades propostas, reforçando seus conceitos e ideais neles contidos. Como ilustração, tomemos o Guia de Aprendizagem de português da Escola Ativa (número 1, equivalente à primeira série do ensino fundamental), onde na página 31, encontramos uma atividade onde os alunos devem descobrir o que são as marcas anunciadas. De maneira deliberada encontramos, entre as marcas sugeridas para a atividade, a logomarca do Grupo Abril (ver figura número 01).

Será que este seria um debate interessante para alunos da escola do campo, imerso numa série de restrições econômicas, e que sofrem as conseqüências nefastas das desigualdades sociais afirmadas pelos grupos empresariais? Ao procurar fazer com que o

aluno descubra a logomarca do Grupo Abril na atividade, por exemplo, a Fundação Civita no mínimo fortalece sua divulgação e em conseqüências seus ideais. O professor, assim, torna-se um mero executor de atividades, elaboradas por especialistas, que reforçam as concepções de grupos econômicos, que incentivam o consumo e trazem para o interior da sala de aula as relações mercantis, ou seja, desperta para o mercado, para o desejo de consumir.

Dessa maneira, os Guias de Aprendizagem respaldam interesses comerciais de grandes grupos políticos e que não foram elaborados pelos interessados finais, afirmando ideologicamente a concepção dos grupos dominantes e a relação dicotômica entre a concepção e a execução.

Figura Nº 01 - Guia de Português da Escola Ativa (tamanho reduzido do original)



O MST, enquanto tradição dos Movimentos Sociais, trata seus Encontros de Educação como momentos de debates e aprofundamento, principalmente da Pedagogia Libertadora, trabalha com Temas Geradores que brotam da necessidade de luta e de conhecimento da realidade.

Vejamos o exemplo da Bahia. Em 26 de julho de 2003 estivemos na região Sudoeste da Bahia, para debatermos, juntos com educadores, o projeto pedagógico voltado para o ensino fundamental, intitulado “Sementes – Patrimônio da Humanidade” (ver anexo 02). O Encontro de Educadores visava conscientizar a comunidade escolar da importância das sementes para a sobrevivência do homem/mulher, dos animais e das plantas, como soberania alimentar e assim estruturar a terceira e quarta unidades nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, gerando temáticas de interesse. O eixo central passou pela discussão dos transgênicos e os seus impactos ambientais e sociais que podem causar à humanidade. A temática sobre os transgênicos, segundo o projeto, deveria estar alicerçada em quatro elementos: a) saúde humana; b) meio-ambiente; c) soberania alimentar; d) monopólio da produção e comercialização das sementes.

A discussão do projeto nas escolas deve passar por temas específicos relacionados com as sementes, organização, cooperativismo, ALCA, doenças em animais e plantas, técnica agrícola, esporte, jogos, expressão corporal, dentro das disciplinas específicas que cortam o currículo nas escolas. Percebemos a necessidade do MST de estar discutindo no contexto escolar as relações concretas das crianças no campo, ou seja, a realidade escolar deve estar focalizada na realidade social, e as discussões originadas nas realidades locais a partir de temáticas que possam surgir. Para tanto o MST, utiliza os Cadernos de Educação,

como uma forma de negar os livros didáticos tradicionais, formulados a partir de um intenso debate com os Movimentos Sociais.

Podemos então afirmar que não existem “especialistas” que produzem um material pedagógico pronto e acabado para ser utilizado nos encontros pedagógicos ou nas escolas vinculadas ao Movimento. Os temas são gerados e discutidos com a maioria e as discussões são travadas nos espaços da sala, num ensejo de romper com a dicotomia da consecução e execução.

5. À GUIA DA CONCLUSÃO

Durante a realização deste trabalho percebermos que a ingerência do Banco Mundial está focalizada em diferentes políticas, a serviço de um Projeto Histórico Capitalista. Projeto que representa os interesses do capital especulativo que é excludente, concentrador de renda e de riqueza e que utiliza inúmeras estratégias para tornar a dominação burguesa como um aparato legítimo, seja através de ações beligerantes, que matam civis e crianças, seja pela imposição de políticas econômicas aos países subdesenvolvidos ou doutrinas filosóficas que interverem diretamente na autonomia dos povos.

Esse sistema capitalista nunca contemplou as reais necessidades da maioria dos trabalhadores do mundo. Desde a Segunda Guerra Mundial os projetos e propostas do sistema capitalista, encapado pelo seu maior aríete, o Banco Mundial, sempre usam como argumento ideológico elementos para a diminuição da pobreza, para a democracia plena dos países e para o desenvolvimento econômico. Verifica-se exatamente o contrário, por mais vitorioso que possa parecer o discurso, o sistema capitalista e suas políticas ditas includentes (mesmo na exclusão) não pretendem acabar, mas tão somente atenuar a geração

de grandes contingentes de miseráveis. Com seus projetos mirabolantes, planejados à revelia dos interesses populares, o sistema capitalista tenta implementar blocos comerciais que garantam livre circulação financeira, em detrimento a liberdade humana, como é o caso da ALCA e de acordos econômicos bilaterais. Com o intuito de garantir a imposição de suas propostas e evitar o máximo possível à revolta popular, o imperialismo busca implementar, ideologicamente, políticas e projetos que façam adormecer a pátria amada.

A história vem demonstrando que dos setores mais excluídos da sociedade é que surgem gritos de liberdade contrários aos interesses capitalistas, por isso, deliberadamente, tais projetos são voltados para os setores vilipendiados, criando políticas compensatórias e que imprimam a marca da democracia e da paz, buscando atenuar crises políticas e revoltas populares.

Os projetos para a zona rural escamoteados de democracia e criticidade, refletem a política do imperialismo em dominar os países da América Latina, seja financiando ditaduras, seja endividando os povos através da dívida externa, seja implementando sua ideologia através da escola. Com a educação no campo não poderia ser diferente, como podemos perceber com a implantação e disseminação do Projeto Escuela Nueva na Colômbia, que surgiu numa área de conflitos entre cafeicultores e camponeses beligerantes e que no Brasil surge como Escola Ativa.

O Projeto Escola Ativa só pelo fato de comprometer o Brasil no tocante aos serviços da dívida já se apresenta como nocivo aos interesses da maioria da população, que vê seu duro suor gerando riquezas que servirão aos magnatas vinculados ao capital especulativo. Assim é a estratégia capitalista, se locupleta através da riqueza de outros países, acorrenta-o

numa dívida impagável, para posteriormente definir, em forma de empréstimo como o credor deve realizar seus projetos de desenvolvimento.

Dessa maneira o imperialismo domina o Estado brasileiro, pois define políticas de formação humana, impõe seus interesses e se instaura “legalmente” através de projetos como a Escola Ativa. Como podemos perceber o Banco Mundial define quais as pessoas devem coordenar o Projeto, monitora todos os passos do acordo de empréstimo e privilegia grupos econômicos de interesse, para assim, sub-repticiamente, impor sua dominação de maneira tranqüila e sem ser questionado.

Toda essa estratégia está alinhada a uma política de amplo escopo, que envolve, inclusive, a implementação da ALCA na América Latina e que através de ações coordenadas, como o Projeto Escola Ativa, tenta sugerir que os indicadores sociais e da educação estão melhorando com os “investimentos” oriundos do Banco Mundial e que tais atitudes refletem uma política de comprometimento do imperialismo com os países subdesenvolvidos, gerando um falso discurso que escamoteia toda a situação miserável que se encontra os latino-americanos.

Apenas uma ação radical de mudança da realidade social, com a tomada de poder pelos trabalhadores poderá garantir uma emancipação popular, que desmascare inclusive governantes ditos de esquerda que sobem ao poder, ludibriando as massas, e que continuam assumindo os compromissos com o FMI e o Banco Mundial. O MST, enquanto movimento social, utiliza uma estratégia de se atrelar ao Estado para acumular forças e acaba por ser esmagado por esse mesmo Estado, desvirtuando a luta de classes e tentando uma conciliação com alguns setores reformistas.

Em seus documentos e cadernos de formação encontramos, teoricamente, uma proposta socialista, com bases Marxistas, mas na sua ação concreta não consegue afirmar uma práxis condizente, pois esbarra nos limites do Estado que privilegia em suas ações e políticas os interesses dos setores hegemônicos e negligencia os interesses da classe trabalhadora, não é possível uma educação socialista, vinculada ao trabalho, se o trabalho é algo estranho ao trabalhador.

É evidente que não queremos negar que o MST vem realizando experiências de uma escola diferenciada, com propostas geradas do anseio dos camponeses e que contribuem com o debate sobre as possibilidades de organização popular. Mas acreditamos que apenas a luta ferrenha, direta e não dissimulada dos trabalhadores pela derrocada do Estado burguês é que afirmará uma sociedade socialista, uma pedagogia socialista e não o inverso com apregoa o Movimento. Essa estratégia do MST pode levar ao enfraquecimento da luta e fazer desmoronar propostas revolucionárias à frente no país, pois se cria dentro do movimento camponês, principalmente no âmbito escolar, uma pretensão socialista pela via do Estado, sem sua destruição.

Outras experiências com camponeses, que aparecem com menor ênfase na mídia, estão demonstrando que é possível realizar um movimento de massas distante dos auspícios do Estado, principalmente com relação à educação e a escola. Camponeses pobres que destroem mourões, enfrentam os latifundiários e que aprendem e ensinam em escolas populares espalham-se no país na construção da sociedade comunista.

Só a partir de um amplo movimento, organizado e sistematizado, que deverá obedecer a alguns princípios é que poderemos pensar em liberdade e democracia popular, eis algumas ações: aliança operário-camponesa, eliminação todas as formas de dominação

imperialista, destruição de todo sistema latifundiário, cancelamento de todos acordos internacionais prejudiciais ao país, ampliação e consolidação das conquistas dos trabalhadores, mobilização das massas populares para a revolução socialista e apoio à luta dos trabalhadores a nível internacional (cf. ARRUDA, 2003).

Não podemos esquecer que por vezes essas iniciativas clamam pela luta duradoura, que requer disciplina e estudo do pensamento marxista-leninista, que almeja destruir todas as forças contrárias ao alcance do poder popular.

Assim, verificamos que a realidade porque passamos não nos traz como possibilidade nenhuma conciliação ou capitulação aos interesses do povo, ao contrário, a realidade nos mostra que a real possibilidade é a necessidade de enfrentamento das forças opressoras que tanto mal já fizeram ao nosso povo.

Na verdade desejaríamos parar de escrever, como o fez Lênin (1986b), ao afirmar que é melhor viver a revolução do que escrever sobre ela.

Fechemos esta dissertação. O povo brasileiro não se rendeu.⁶⁸

⁶⁸ Alusão à obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADURRAMÁN, Wilson León et al. **Escola Ativa - Capacitação de Professores**. Adaptação de Hacia la Escuela Nueva. FUNDESCOLA, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Graal. 1983.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARBEX JÚNIOR, José. **A farsa da paz no Haiti**. [online] Disponível na Internet via www.resistir.info, 2004.

_____. Alma de Guerreira – Entrevista com a Senadora Heloísa Helena. IN: **Caros Amigos**, Ano VIII, nº 88, Julho de 2004b.

ARRUDA, Fausto. O Governo Petista, a República de Sarney e a Democracia. IN: **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Ano 1, Nº 10, junho de 2003.

BANCO MUNDIAL. **Avaliação da Assistência do Banco Mundial no País**. Disponível na Internet via www.url:http://bancomundial.org.br. Documento capturado em 13 de outubro de 2004.

_____. **School Improvement Project**. Disponível na Internet via www.url:http://bancomundial.org.br. Documento capturado em 14 de outubro de 2004, 1998.

BENJAMIM, César. O triunfo da razão cínica. In: **Revista Caros Amigos**. São Paulo: Edições Casa Amarela, 2004.

_____. **O Brasil é um sonho [que realizaremos]** – os desafios do Brasil. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina**. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 7ª Edição. Brasília: Editora UNB, 1995.

BOGO, Ademar. **Lições da Luta pela Terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BORRAS, Marion & SENENT-JOSA, Joan. China Popular em la Vanguarda de La Ensenanza. In: TSE TUNG, Mao. **Ensenanza y revolucion en China**. Barcelona: Anagrana, 1977.

BOTTOMORE, T. R.. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo: Makron Books, 1983.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

_____. **Rumo a uma nova Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CARCERELLI, Luiz Cláudio. A tentativa de reconstrução de 1962. IN: **Jornal A Nova Democracia**, Ano 2, nº 18, maio de 2004.

CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Bases Militares Norte-Americanas**. Número 17. São Paulo: Edições Casa Amarela, 2003.

CARVALHO, José Reinaldo. **Rebelião popular contra o arrocho e o entreguismo**. [online] Disponível na Internet via www.resistir.info/bolivia/bolivia_16out03.html. Arquivo capturado em 17 de outubro de 2003.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **ESCOLA RURAL ATIVA - UM DOS CAMINHOS PARA MELHORIA DO ENSINO EM ÁREAS RURAIS DA ZONA DA MATA DE PERNAMBUCO**. [online] Disponível na Internet via www.url:http://proext.ufpe.br/cadernos/educacao/rural.htm. Arquivo capturado em 16 de outubro de 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A Globalização da Pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CUBA. Embaixada de Cuba no Brasil. **Cuba: 300 perguntas/respostas**. Digitado, s/d.

CURY, Maurice. Introdução. In: PERRAULT, Gilles (org.). **O Livro Negro do Capitalismo**. São Paulo: Record, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESCOLA ATIVA. **Alfabetização: Livro do Professor**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001

FERNANDES, Florestan. Apresentação. In: LÊNIN, V.I.. **Que fazer?** São Paulo: Editora Hucitec, 1979

FERNANDES, Luis. Violência, Instabilidade e Resistência: o mundo que emerge dos escombros dos atentados de 11 de setembro. IN: **Revista Princípios**, nº 65, Maio-Julho de 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo, Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus, 2001.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. São Paulo: Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FURTADO, Celso. Estão liquidando a soberania nacional. In: **O Modelo das Elites e a Reforma Agrária**. São Paulo: Sindicato dos Advogados, 2000.

GALVÃO, Maria Neuma Clemente et al. **Aprendendo, Fazendo nos Assentamentos**. Sobral/CE: Polygraf, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2ª Edição. São Paulo: Loyola, 2000.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Normas para Referências Bibliográficas e Notas de Rodapé da Universidade Tiradentes**. Aracaju: UNIT, 2002.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**. 10ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 1986.

GUEVARA, Ernesto. **Passagens da Guerra Revolucionária: Congo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALL, Stuart; LUMLEY, Bob; MCLENNAN, Gregor. **Política e ideologia: Gramsci**. In: VÁRIOS AUTORES. Da ideologia. Tradução Rita Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

INSTITUTO MAURÍCIO GRABOIS. **Outros 500**. São Paulo, 2000. 48p.

JAKOBSEN, Kjeld. Ao menos seis boas razões para rejeitar a ALCA. In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA. **Soberania Sim, ALCA Não!**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23ª Edição. São Paulo: Cortez, 1994.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do Governo Lula: Protagonismo Do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais**. Capturado no sítio www.outrobrasil.net em 03/01/04, 2004.

LÊNIN, V.I. A Guerra e a Revolução. In: **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. Tomo 03. Lisboa: Edições Avante!, 1986a.

_____. **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. Tomo 04. Lisboa: Edições Avante!, 1986.

_____. As Tarefas da Juventude na Construção do Socialismo. In: **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. O Estado e a Revolução. In: **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. Tomo 03. Lisboa: Edições Avante!, 1986b.

LÖWY, Michel. **Ciências Sociais e Ideologia**. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINEZ, Osvaldo. ALCA: Projeto para Recolonizar a América Latina. In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA. **Soberania Sim, ALCA Não!**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/Didática Prática: para além do confronto**. 7ª Edição. São Paulo: Loyola, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Salário, Preço e Lucro. In: **Os Economistas**. São Paulo: Abril, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

MCLAREN, Peter e FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MCLAREN, Peter. A Pedagogia de Che Guevara – Pedagogia Crítica e Globalização trinta anos depois do Che. In: **Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). **Toda criança aprendendo – FUNDESCOLA**. Brasília (Folder).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08**. ANCA, São Paulo, 1996.

_____. **Escola Intinerante: uma prática pedagógica em acampamentos**. Gráfica e Editora Peres, São Paulo, s/d.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. A sala de aula como objeto de estudo da sociologia da educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1995.

PEÑA, Paco. As Intervenções Norte-Americanas na América Latina. In: PERRAULT, Gilles (org.). **O Livro Negro do Capitalismo**. São Paulo: Record, 1999.

PETRAS, James. O império e a América Latina: Bush, ALCA e o Plano Colômbia. In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA. **Soberania Sim, ALCA Não!**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000

PIZA, Fernando Ferreira & SENA, Lílian Barbosa de. **Escola Ativa**. [online] Disponível na Internet via www.url:http://tvebrasil.com.Br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm, 2001.

PRIETO, José Ricardo. 40 anos de golpe. IN: **Jornal A Nova Democracia**, Ano 2, n° 18, maio de 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJAS, Carlos & VELEZ, Eduardo. **Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva – is a multigrade the answer?**. Banco Mundial (capturado via internet: www.bancomundial.org.br), 1992.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil**. Educ. Soc., dez. 1999, vol.20, no.69, p.165-176. ISSN 0101-7330.

SAINT-PIERRE, Héctor Luis. **A Política Armada: fundamentos da guerra revolucionária**. São Paulo: UNESP, 2000.

SANGER, David E. Guerra sem limites: Bush anuncia doutrina de ação preventiva. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2002. Caderno Folha Mundo, p. A14.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Herbet José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 24ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

STEDILE, João Pedro & SAMPAIO, Plínio de Arruda. **História, crise e dependência do Brasil – Cartilha nº 03**. 4ª Edição. São Paulo: Consulta Popular, 2000.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **Fundamentos da Pedagogia Socialista**. Editorial LAIA S.A.: Barcelona, 1974.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

TOSTA, Suzane Souza et all. **Reforma Agrária na Região Sudoeste da Bahia: Organização, Desenvolvimento, Gestão e Qualidade de Vida nas Áreas de Assentamentos**. Digitado, 2000.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. 2^a Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. **Ensenanza y revolucion en China**. Barcelona: Anagrana, 1977.

WHITEHOUSE. **The National Security Strategy of the United States of America**. Disponível na Internet via www.whitehouse.com, setembro de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAURO PIRES XAVIER NETO

PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA E A ESCOLA DO MST:

Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista

JOÃO PESSOA/PB
2005

ANEXOS

ANEXO 01
Resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima
(Normas para a Escola Ativa)

ANEXO 02

Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” do MST/BA