

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Lucineide Barros Medeiros

**PARCERIA E DISSENSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS  
E DESAFIOS NA LUTA DO MST**

São Leopoldo - RS

2010

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

**PARCERIA E DISSENSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS  
E DESAFIOS NA LUTA DO MST**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa IV - Educação e Processos de Exclusão Social, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Revisão Ortográfica: Airton Sampaio

São Leopoldo - RS  
2010

## Ficha catalográfica

M488p Medeiros, Lucineide Barros  
Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios  
na luta do MST / por Lucineide Barros Medeiros. – 2010.  
243 f. ; il., : 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.  
“Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck”.

1. Educação do campo. 2. MST e Estado - Parceria.  
3. Dissenso. I. Título.

CDU 37.018.51  
373.68

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

**PARCERIA E DISSENSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS  
E DESAFIOS NA LUTA DO MST**

(Aprovado em 12/03/2010)

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (orientador)**  
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo**  
(Universidade Federal de Pelotas)

---

**Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia**  
(Universidade Federal da Paraíba)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rute Vivian Ângelo Baquero**  
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

---

**Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola**  
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

**Ao Papai e à Mamãe,**  
**e aos Movimentos Sociais Populares,**  
por jamais se contentarem com o possível.

## AGRADECIMENTOS

À *Pétala*: inspiração para viver e lutar pelo melhor do mundo.

Ao *Alexis*: amado companheiro de travessias e travessuras.

Ao *Raimundo*, à *Leo* e *Juliana*: amor em forma de cuidado.

Aos *meus familiares*: certeza de nunca estar só.

Ao Prof. *Danilo Streck*, pela orientação como cuidado e aposta no pensamento livre e criativo.

Ao Prof. *Solon Viola*, *Rute Baquero*, *Conceição Paludo* e *Afonso Scocuglia*, pela leitura crítica, comprometida e respeitosa.

Às *professoras do PPG*, em especial da Linha de Pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social, *Edla Egert*, *Rute Baquero* e *Maria Clara* e equipe da secretaria do PPG, em especial *Loi*, *Saionara* e *Márcia Fernanda*, pelo apoio permanente e interessado.

Ao *Grupo da Prática de Pesquisa*, espaço para o exercício de partilhar conhecimento.

Ao IFP, pela Bolsa que favoreceu as condições materiais necessárias ao doutorado e à equipe da *Fundação Carlos Chagas*, pelo acompanhamento como responsabilidade ética.

Às colegas do ISEAF e da UESPI, pelo apoio durante o afastamento e estímulo constante.

Às *colegas de Curso*, pela partilha de leituras, angústias e sonhos.

À *FAMCC*, escola na minha formação política.

Ao *MST*, acalanto na minha esperança de um novo dia.

Aos companheiros e companheiras do Núcleo Educação do Campo no Piauí, em especial *Marli*, *Patrícia*, *Miriã*, *Rodimar*, *Rosângela*, *Valdomir*, *Kass*, *Lê*, *Arcanja*, *Francisco Martins*, *Lucineide Soares*, *Carmem*, *Francisco*, *Cosme*, *Adilson*, *Carlinho*, *Socorrinha*, *Vanessa*, *Rosa*, *Airton*, comunidade de fertilização das utopias.

Aos companheiros e companheiras que encontrei na Colômbia, por ocasião do Sanduíche, especialmente *Fernando Torres*, *Alfonso Torres*, *Estelle Van wambeke*, *Patrícia Sierra*, *Piedad Ortega*, *Javier Diaz*, *Olga Lúcia*, *Maria Fernanda*, *Álvaro*, *Norma* e *Pamela*, *John Freddy*, *Wilder*, pela ternura, crenças e lutas para além das fronteiras.

Aos companheiros e companheiras que tornaram o dia a dia no Rio Grande do Sul menos gelado, *Cristóvão*, *Cheron*, *Elizete*, *Joel*, *Edna*, *Loi*, *D. Maria José*, *Anammy*, *Lourdes*, *Edna*, *Jackson*, *Gê*, *Janilson*, *Lindomal*, *Adriana*, *Ana Formoso* e *Rosa*.

## RESUMO

A parceria entre o MST e o Estado na promoção da Educação do Campo é o foco neste trabalho. Desde a perspectiva da participação popular, tendo em vista a transformação social, analisamos a parceria entre o MST e o Estado na promoção da Educação do Campo, realizada no âmbito do PRONERA. O objetivo central consiste em identificar seu significado no contexto amplo das parcerias que marcam, na atualidade, a relação entre Estado e sociedade na promoção das políticas sociais, buscando, ao mesmo tempo, perceber suas repercussões no MST, em vista de sua importância estratégica nas lutas sociais anticapitalistas. Partimos da compreensão de que a parceria na Educação do Campo tem uma potência diferenciada, formada no processo histórico que a constitui e na práxis dos seus sujeitos. Tal potência lhe favorece inscrever, no espaço institucional do Estado, o conflito que determina a Educação do Campo, o MST e o PRONERA. Por isso, entendemos que se trata de um espaço pedagógico potencialmente promotor de sujeitos e de práxis social subversiva à ordem dominante, cuja realização se relaciona diretamente ao posicionamento contra-hegemônico de tais sujeitos nas relações sociais. A obtenção dos dados foi guiada pelos princípios da pesquisa participante, considerando, especialmente, os aportes de Orlando Fals Borda, Carlos Brandão e Danilo Streck. A observação participante, análise documental e entrevistas foram as principais estratégias utilizadas. A epistemologia dialética fundamentou a construção analítica, cuja dinâmica implicou a articulação entre processo histórico, realidade atual e experiência, tendo em vista a apreensão do ser social a partir do processo de totalização das relações sociais. Nesse sentido, tomamos como ângulo de análise duas experiências de parceria em cursos formais de Educação do Campo, realizadas no Piauí, envolvendo o MST e a Secretaria de Educação do Estado. Na mediação teórica, destacamos a teoria do Estado ampliado em Gramsci, mediante os aportes de Ilse, Scherer-Warren, Glória Gohn e Alfonso Torres, que, situados no contexto latinoamericano, ajudam a dialogar com as teorias clássicas, especialmente a norte-americana e a européia. No campo da educação, Paulo Freire, Carlos Brandão, Marco Raúl Mejía, Conceição Paludo e Afonso Scocuglia são alguns dos autores que auxiliam na análise desde o movimento da educação popular. No que tange especificamente à Educação do Campo e seu movimento, tomamos como referências principais a produção da articulação nacional “Por uma Educação do Campo” e autores como Roseli Caldart, Mônica Molina e Bernardo Mançano. Ao final, concluímos que a potência da parceria na Educação do Campo, promovida pelo PRONERA, tem assegurado conquistas políticas e intelectuais importantes à luta do MST e a promoção de campo como lugar de possibilidades. No entanto, continuar avançando nessa direção exige sua superação, tendo em vista o objetivo da realização da Educação do Campo como política pública, sob a responsabilidade do Estado, e o horizonte estratégico da luta do MST pela transformação social. Tal superação implica a conservação dessas conquistas como patrimônio das lutas populares e, especialmente, dos povos do campo.

Palavras-chave: Parceria; Educação do Campo; Dissenso.

## ABSTRACT

The focus of this dissertation is the partnership between the Movement of the Landless Rural Workers (MST) and the state in the promotion of education in rural areas. From the perspective of popular participation and aiming at social transformation, the author analyzes the partnership between the MST and the state in the promotion of education in rural areas within the framework of PRONERA. Her main goal is to identify its significance in the broad context of the present partnerships between the state and society in the promotion of social policies and, at the same time, to discuss the repercussion of the partnership in the MST given the latter's strategic importance in the anti-capitalist social struggles. Her starting point is the understanding that the partnership in education in rural areas has a unique power forged in the historical process that constitutes it and in the praxis of its subjects. This power enables it to inscribe in the institutional space of the state the conflict that determines education in rural areas, the MST and PRONERA. For this reason the author sees it as a pedagogical space that potentially promotes subjects and a social praxis that subverts the dominant order and is directly related to the counter-hegemonic position of those subjects in social relations. The data were gathered under the guidance of the principles of participatory research, particularly the contributions made by Orlando Fals Borda, Carlos Brandão and Danilo Streck. The main research strategies consisted of participatory observation, analysis of documents and interviews. The dialectical epistemology served as the foundation for the analytical construction, whose dynamics implied an articulation between the historical process, present reality and experience, with a view to apprehend the social being on the basis of the totalizing of social relations. In this sense the author analyzes two experiences of partnership in formal education courses in rural areas held in the state of Piauí involving the MST and the state's Department of Education. In the theoretical mediation she highlights Gramsci's theory of the extended state through the contributions made by Ilse Schrer-Warren, Glória Gohn and Alfonso Torres, which, situated in the Latin American context, help her to dialogue with the classical theories, particularly the North American and the European theories. In the field of education, Paulo Freire, Carlos Brandão, Marco Raúl Mejía, Conceição Paludo and Afonso Scocuglia are some of the authors used for the analysis from the point of view of popular education. As far as the education in rural areas and its movement are concerned, the author focuses on the production of the national networking called "For an Education in Rural Areas" and on authors such as Roseli Caldart, Mônica Molina and Bernardo Mançano. She concludes that the power of the partnership in education in rural areas promoted by PRONERA has guaranteed political and intellectual achievements that are important for the struggle of the MST and the promotion of rural areas as places of possibilities. However, the further advance in this direction demands its overcoming, since the goal is to implement education in rural areas as a public policy, under the responsibility of the state and the strategic horizon of the MST's struggle for social transformation. Such overcoming implies the preservation of those achievements as an inheritance of the popular struggles, particularly of the rural population.

**Keywords: Partnership; Education in rural areas; Dissent.**



## RESUMEN

La alianza<sup>1</sup> entre el MST y el Estado en la promoción de la Educación del Campo es el foco de este trabajo. Desde la perspectiva de la participación popular, teniendo en cuenta la transformación social, analizamos la alianza entre el MST y el Estado en la promoción de la Educación del Campo, realizada en el ámbito de PRONERA. El objetivo central consiste en identificar su significado en el contexto amplio de las alianzas que marcan en la actualidad, la relación entre Estado y sociedad en la promoción de las políticas sociales, buscando al mismo tiempo percibir sus repercusiones en el MST, con base en su importancia estratégica en las luchas sociales anticapitalistas. Partimos de la comprensión de que la alianza en la Educación del Campo tiene una potencia diferenciada, formada en el proceso histórico que la constituye y en la praxis de sus sujetos. Tal potencia le favorece inscribir en el espacio institucional del estado, el conflicto que determina la Educación del Campo, el MST y el PRONERA. Por eso entendemos que se trata de un espacio pedagógico, potencialmente promotor de sujetos y de praxis social subversiva al orden dominante, cuya realización se relaciona directamente al posicionamiento contra-hegemónico de tales sujetos en la investigación participante, considerando especialmente los aportes de Orlando Fals Borda, Carlos Brandão y Danilo Streck. Las principales estrategias utilizadas fueron la observación participante, el análisis documental y las entrevistas. La epistemología dialéctica fundamentó la construcción analítica, cuya dinámica implicó la articulación entre el proceso histórico, la realidad actual y la experiencia, teniendo en cuenta la aprehensión del ser social a partir del proceso de totalización de las relaciones sociales. En este sentido, tomamos dos experiencias de alianza en cursos formales de Educación del Estado, como ángulo de análisis. En la mediación teórica, destacamos la Teoría del Estado Ampliado en Gramsci mediante los aportes de Ilse, Scherer-Warren, Glória Gohn y Alfonso Torres, que situados en el contexto Latinoamericano, nos ayudan a dialogar con las teorías clásicas, especialmente la norteamericana y la europea. En el campo de la educación, Paulo Freire, Carlos Brandão, Marco Raúl Mejía, Conceição Paludo y Afonso Scocuglia son algunos de los autores que nos ayudan en el análisis desde el movimiento de la educación popular. Sin tocar específicamente a la Educación del Campo y su movimiento, tomamos como referencias principales la producción de la articulación nacional “Por una Educación del Campo” y de autores como Roseli Caldart, Mônica Molina y Bernardo Mançano. Al final del trabajo, concluimos que la potencia de la alianza en la Educación del Campo promovida por el PRONERA, tiene aseguradas conquistas políticas e intelectuales importantes de la lucha del MST y la promoción del campo como lugares posibles. Sin embargo, continuar avanzando en esta dirección exige su superación, teniendo en cuenta el objetivo de la realización de la Educación del Campo como política pública bajo la responsabilidad del Estado, y el horizonte estratégico de la lucha del MST por la transformación social. Tal superación implica la conservación de esas conquistas como patrimonio de las luchas populares, y especialmente, de los pueblos del campo.

---

<sup>1</sup> Segundo os dicionários “Larousse” e o da “Real Academia de la Lengua Española”, em espanhol não existe o verbete parceria, por isso optamos pela termo alianza; no entanto, desde a perspectiva epistemológica e prática considerada neste trabalho, destacamos as diferenças entre os dois termos e mesmo a insuficiência de aliança para designar o que se compreende por parceria.

**Palabras clave: Alianza, Educación del Campo, Disidencia.**

### LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações não Governamentais
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDP	Campo Democrático Popular
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAC	Centro Piauiense de Ação Cultural
CEPPP	Coletivo de Entidades Parceiras em Políticas Públicas
CEPRO	Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSIR	Comissão de Sindicalização Rural
CONTAG	Comissão de Sindicalização Rural
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAB	Comissão Regional dos Atingidos por Barragem
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CUTRAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DR/CUT	Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EQUIP	Escola Quilombo dos Palmares
FAMCC	Federações das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FEPEP	Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINATEC	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação Estadual
FUNAGUAS	Fundação Águas do Piauí
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa
GEDUC	Gerência de Educação do Campo
GIFE	Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
IAP	Investigación Acción Participativa
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ICMS	Imposto sobre a Circulação de Mercadoria e Serviço
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFP	International Fellowships Program
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEAF	Instituto Superior de Educação Antonino Freire
ISEAB	Instituto Superior de Educação Antonino Freire
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Movimento de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MIMC	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOPS	Movimento Popular de Saúde
MP	Ministério Público
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Movimento Social
MSP	Movimento Social Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAG	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NGO	Non-Governmental Organization
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização não Governamental
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCB	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJAPI	Programa de Educação de Jovens e Adultos do Piauí
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCL	Receita Corrente Líquida
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/PI	Secretaria da Educação e Cultura do Piauí
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPLAN	Secretaria Arquidiocesana de Planificação
SUPRA	Superintendência da Reforma Agrária
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UMP	União das Mulheres Piauienses
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPN	Universidad Pedagógica Nacional/Colômbia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>PARTE I - PARCERIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E O PROCESSO DA PESQUISA</b> .....	19
1. PARCERIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POTÊNCIA E TENSIONAMENTOS.....	32
<b>1.1 O PRONERA no campo da Educação do Campo</b> .....	37
<b>1.2 Tensões no Campo da Educação do Campo</b> .....	41
2 DESDE A PARCERIA RURAL, ELEMENTOS PARA PENSAR O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ.....	49
<b>2.1 Concepções de Parceria Rural</b> .....	49
2.1.1 Parceria e Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil.....	55
3 MST E PRONERA COMO CAMPO DE PARCERIA DISSIDENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DESDE A EXPERIÊNCIA DO PIAUÍ .....	63
<b>3.1 Questão Agrária na Formação do MST</b> .....	63
<b>3.2 Protagonismo do MST Frente à Estratégia Neoliberal</b> .....	71
<b>3.3 A Educação do Campo Demarcando Campo na Educação</b> .....	75
<b>PARTE II – PARCERIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCAS DO CONSENSO E DA DISSIDÊNCIA</b> .....	85
4 PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL E LUTAS PELA EDUCAÇÃO .....	86
<b>4.1 A Participação da Educação no Território das Parcerias</b> .....	88
5 PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA: UM CAMPO DE DISPUTAS .....	96
<b>5.1 Entre a Participação de Sujeitos e pelos Sujeitos</b> .....	104
5.1.1 Pelas Trajetórias, Diferentes Protagonismos na Participação Social	107
5.1.2 Parceria, Consenso e Privatização do Público .....	112
<b>PARTE III – FORMAÇÃO DE SUJEITOS POPULARES E POTÊNCIA DA PARCERIA PELA PARTICIPAÇÃO DISSIDENTE</b> .....	116
6 EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA UMA PARCERIA DISSIDENTE .....	117
<b>6.1 Sobre o Processo Histórico e Bases Fundacionais da Educação Popular</b> .117	
<b>6.2 Movimento de Educação Popular e Formação de Sujeitos</b> .....	121
6.2.1 Caminhada dos Sujeitos da Educação Popular e Luta pela Ampliação do Estado .....	125
<b>6.3 Desafios da Educação dos Sujeitos Populares na Atualidade e Intencionalidades da Educação do Campo</b> .....	130

7	MOVIMENTO SOCIAL E LUTAS PELA AMPLIAÇÃO DO PÚBLICO .....	135
	<b>7.1 Sobre Concepções de Movimentos Sociais</b> .....	135
	7.1.1 Desafios de Articular o Próprio da Luta e a Luta pelo Próprio.....	140
	<b>7.2 Movimentos do Presente como Potência do que está a Caminho</b> .....	147
	7.2.1 Processo de Institucionalização dos Movimentos Sociais no Brasil.	149
8	PROTAGONISMO DOS SUJEITOS POPULARES NOS ESPAÇOS ESTATAIS	154
	<b>8.1 Sobre Concepções Clássicas de Estado</b> .....	154
	<b>8.2 Sobre a Concepção de Estado Ampliado</b> .....	159
	<b>8.3 O Conflito Formador do Sujeito Popular da Política</b> .....	164
<b>PARTE IV – NO PIAUÍ, UM ÂNGULO PARA OLHAR A PARCERIA NA</b>		
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE A POTÊNCIA E O DESPERDÍCIO.....</b>		
9	MARCAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA SOCIEDADE PIAUIENSE .....	170
	<b>9.1 Educação dos Setores Populares do Campo no Piauí</b> .....	174
	<b>9.2 MST e Parceria com o Estado no Contexto das Lutas Populares</b> .....	180
	9.2.1 Destaque e Alguns Antecedentes .....	180
	9.2.2 Contexto Geral da Parceria da Educação do Campo no Piauí .....	185
10	A EDUCAÇÃO DO CAMPO REALIZADA NO CONTEXTO DA PARCERIA	
	ENTRE O MST E O ESTADO NO PIAUÍ.....	191
	<b>10.1 O Desafio de Recuperação da Potência da Parceria na Educação do</b>	
	<b>Campo</b> .....	191
	<b>10.2 Contornos Políticos da Parceria na Educação do Campo no Piauí</b> .....	193
	<b>10.3 Parceria para a Realização de Dois Cursos Formais de Educação do</b>	
	<b>Campo no Piauí</b> .....	197
	10.3.1 Contexto das Exigências Gerais.....	197
	10.3.1.1 <i>O Curso Magistério</i> .....	199
	10.3.1.2 <i>O Curso Escolarização</i> .....	205
	<b>10.4 O MST e a Parceria: Entre a Potência e o Desperdício</b> .....	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		217
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		224

## INTRODUÇÃO

“Para mi, está claro que debemos priorizar estudios que, como mariposas en busca de polen y de mieles, revoloteen alrededor de los hechos y elementos de nuestro medio inmediato.”

(Orlando Fals Borda)

A relação de parceria entre movimentos sociais e Estado é o que se discute neste estudo, sendo o foco escolhido para investigação a que se dá entre o Movimento Sem Terra - MST e o Estado, na promoção da Educação do Campo. O interesse pela temática se constitui uma experiência vivida em processos de luta sociais, especialmente no Estado do Piauí, nas quais os movimentos sociais vêm constituindo processos participativos em favor da conquista de direitos e pela democratização do público, a partir da perspectiva da transformação social.

Partindo da Educação e com aportes da Sociologia, das Ciências Políticas, da Histórica e da Administração, busca-se compreender esse tipo de parceria, no intuito de analisar suas repercussões nos movimentos sociais e, de modo particular, no MST.

A *pré-ocupação*<sup>2</sup> com a temática parte de três constatações principais: (a) que a quase totalidade das relações entre o Estado e os movimentos sociais na promoção de políticas públicas, inclusive educacionais, tem sido qualificada como parceria; (b) que, de modo geral, o vocábulo parceria reporta a cumplicidade e consenso, transmitindo a ideia de que os conflitos historicamente instalados nas relações entre o Estado e os setores populares organizados na sociedade civil foram superados; (c) por serem comunicadas de modo indistinto, as parcerias escondem identidades e práticas diferenciadas de setores organizados da sociedade em relação com o Estado.

Com base em tais constatações e no modo como concebemos e nos posicionamos nas relações sociais, organizamos o processo de investigação pela articulação de quatro compreensões-chave: a primeira, que a relação de parceria entre o Estado e os

---

<sup>2</sup> Pré-ocupação, neste contexto, remete à práxis que conecta sujeito e realidade/mundo a partir de referenciais formadores de planos, esperanças, apreensões, expectativas e, principalmente, utopias. É o ato de antecipar-se intencionalmente, mediante determinadas projeções/prognósticos (pelo *trabalho teórico-prático*), tendo em vista determinados objetivos. Sobre essa ideia, ver Kosik (1976).

movimentos sociais se constitui no processo da participação popular na institucionalidade estatal; a segunda, que no atual momento histórico esse é um processo em consolidação, com tendências ao aprofundamento, em que a participação institucional passa a ser instituinte do modo de ser e atuar dos movimentos sociais; a terceira, que os movimentos sociais, com base em seus processos históricos, compromissos projetivos e práxis social constituem e imprimem diferentes sentidos e objetivos às suas parcerias com o Estado; a quarta, que nem toda parceria implica cumplicidade e consenso.

Com essa compreensão, tomamos a Educação do Campo como lugar privilegiado para analisar a parceria, entendendo, neste caso, que a educação, como ação humana e humanizadora, além de fornecer um terreno analítico, *é educadora da parceria* entre o Estado e os setores da sociedade comprometidos com a transformação social. Em outras palavras, ela deve contribuir para tornar humana a relação entre Estado e sociedade.

Escolhemos a Educação do Campo como campo específico de análise da parceria pela sua novidade histórica na promoção do campo e dos camponeses, entendendo que a Educação do Campo realizada pelo PRONERA representa uma conquista importante dos movimentos sociais do campo e que a parceria do MST com o Estado, tendo em vista sua promoção, exige uma análise apurada em razão das constatações mencionadas e de sua importância no processo de libertação do campo e dos camponeses como parte das mudanças necessárias ao processo de transformação social<sup>3</sup>.

Nossa trilha analítica põe em evidência a participação institucional da sociedade civil organizada e procura situar, no processo histórico, a práxis política dos movimentos populares e das ONGs do chamado terceiro setor na relação de parceria com o Estado. Nessa trilha, identificamos diferenças fundantes no sentido atribuído (e vivenciado) ao público e ao interesse público, verificando que, no contexto dessas diferenças, se evidencia, de um lado, a participação pela afirmação de sujeitos e, do outro, a participação sem sujeitos e/ou em substituição aos sujeitos.

---

<sup>3</sup> Pela minha relação de pertencimento e compromisso com a construção que perpassa a luta dos movimentos sociais, trago para o trabalho questões que já vêm sendo discutidas coletivamente, há algum tempo, em diferentes fóruns. Desse modo, em grande parte as afirmações são originárias do processo de conhecimento ou de apreensão que esses coletivos conseguiram construir. Assim, neste trabalho, procuramos aprofundar um aspecto específico: o da parceria no âmbito do PRONERA. A intenção, ao realizá-lo, é oferecer, desde o campo da pesquisa científica, uma contribuição a essa construção, daí que podemos afirmar que a luta social popular participa diretamente do trabalho e o trabalho deve expressar-se como participação nessa luta.



O consenso e o dissenso são marcas fortes dessas duas perspectivas de participação. O primeiro, totalmente integrado à dinâmica institucional vigente na atualidade, é parte de um tipo de participação que assegura a invisibilidade dos conflitos decorrentes de um modo de produção das políticas marcado pela desarticulação, fragmentação e focalização. O segundo articula ação institucional e luta direta, promovendo uma participação dissidente em relação à ordem vigente, sem abrir mão do direito de intervir concretamente na definição de uma determinada direção na ação governamental.

Nesse sentido, compreendemos que o tipo de participação que instituiu a parceria na Educação do Campo, atualmente realizada pelo PRONERA e conformada a partir das primeiras experiências educacionais do MST, é potencialmente dissidente. Essa potencialidade se constitui no processo histórico em que se forma o MST e a Educação do Campo.

Diferente da perspectiva proposta por Aristóteles, com fundamento metafísico, a potência, nessa nossa compreensão, representa um estado de coisa situado em determinado contexto, tendendo a modificar-se, o que pode ocorrer tanto do ponto de vista interno quanto externo. Nesse sentido, a potência com que se constitui a Educação do Campo em apreço é formada por um conjunto de elementos objetivos e subjetivos reunidos no grupo social responsável pela sua promoção e pelo seu impulso em determinada direção.

De modo geral, podemos afirmar que a realização da potência depende das condições objetivas e subjetivas e está presente tanto nos contextos e sujeitos conservadores quanto nos transformadores, dependendo sua superação, no âmbito da experiência, da correlação de forças definida na práxis dos sujeitos em luta pela transformação social. Assim, no momento em que está posto o desafio de construção da Educação do Campo como política pública e que as elites tentam impedir o avanço desse movimento, consideramos que as conquistas materiais e intelectuais asseguradas no contexto dessa relação de parceria devem ser utilizadas para a realização de um salto não apenas quantitativo, mas também qualitativo, que assegure as conquistas existentes e reafirme a condição de movimento social do MST, necessária à construção de novas conquistas.

A construção dessa análise está organizada em *quatro partes*, a *primeira* apresentando a Educação do Campo como lugar da experiência de parceria entre o MST e o Estado, realizada no âmbito do PRONERA. Nela evidenciamos algumas tensões relativas à

conjuntura atual da Educação do Campo e retomamos o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro a partir da lente da parceria rural e, na articulação desses processos, discutimos a potência da Educação do Campo e da parceria que aí se realiza.

A *segunda* parte é dedicada à análise e discussão sobre a participação institucional como ambiência da parceria realizada da Educação do Campo. Destacamos as lutas pela participação social na educação brasileira, procurando evidenciar as disputas que se realizam no campo da participação e o modo como se revelam os interesses e os diferentes sujeitos na relação com a política e com o público, com ênfase à ação das ONGs do chamado terceiro setor e dos movimentos sociais populares, chamando a atenção para o consenso e o dissenso que compõem suas práticas.

Na *terceira* parte, analisamos o processo de formação dos sujeitos populares identificados com a transformação social e o papel da Educação Popular nesse contexto, *lócus* de formação para a participação e parceria dissidente, em favor da ampliação do Estado. Com base em um corpo teórico sobre o Estado e os movimentos sociais, a partir das contribuições dos teóricos latinoamericanos, identificamos o MST e o Movimento da Educação do Campo como um momento de continuidade e, ao mesmo tempo, de superação do movimento de Educação Popular dos anos 50 e 60.

Na *quarta* parte, situamos o Piauí em relação ao processo histórico brasileiro, tendo em vista os desafios da organização e de educação dos setores populares e, a partir daí, analisamos a experiência da parceria no contexto de dois cursos formais de Educação do Campo, evidenciando sua dinâmica interna e, ao mesmo tempo, dando ênfase aos desafios que suscitam repercussões no processo de luta pela Educação do Campo e no MST. Nas considerações finais, articulamos a análise sobre o processo histórico e os dados da experiência, considerando aspectos estruturais e conjunturais, o global e o local, na perspectiva de apresentação da parceria e de suas repercussões no MST a partir de uma visão totalizante das relações sociais.

## PARTE I

### PARCERIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E O PROCESSO DA PESQUISA

O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está

(Paulo Freire).

A partir da compreensão de que a parceria na Educação do Campo se realiza no movimento do processo histórico, nele buscamos identificar elementos que ajudam a análise relativa às questões que compõem os objetivos deste trabalho. Tendo em vista que, na literatura sobre a parceria, as referências iniciais estão situadas na parceria rural do século XIX, procuramos, a partir daí, (re)compor e identificar possíveis articulações ao processo de formação do Movimento Sem Terra - MST e da Educação do Campo, que auxiliem a abordagem da parceria na Educação do Campo. Antes disso, informamos ao leitor sobre o processo de realização da pesquisa.

Devemos considerar que muito do que se discute, afirma e questiona neste estudo se articula ao modo como a pesquisadora, a temática e os sujeitos se colocaram no processo da pesquisa. A relação com o tema, as teorias, os instrumentos de promoção das informações, o tratamento analítico e as conclusões se constituem a partir da compreensão da importância do conhecimento no processo de afirmação das lutas dos movimentos populares comprometidos com a transformação social. Desse modo, optou-se por uma construção metodológica que tanto recusa determinismos quanto a suposta neutralidade científica, sendo tal opção parte de uma intencionalidade pedagógica e ético-política.

Para efeito de explicitação não apenas da dinâmica da investigação e discussão presentes no trabalho, mas também das compreensões que lhe dão sentido,

destacaremos três momentos articulados entre si e, em conjunto, formadores do mesmo processo: o primeiro contém as definições do problema e objetivos; o segundo, a base e perspectiva teórico-analítica adotada, e terceiro, o campo empírico, estratégias e instrumentos favorecedores do trânsito investigativo.

Partir das motivações parece importante para compreendermos o tipo de chão que dá suporte aos pés e ao pensamento que, neste caso, é também onde se formam as intenções e objetivos que perpassam a investigação que, por sua vez, inscrevem determinadas estratégias e instrumentos de investigação em detrimento de outras. Não falaríamos do problema como uma criação da pesquisadora, mas como uma atitude de assimilação de uma problemática que desafia e interroga os processos e os sujeitos da Educação do Campo, de modo particular o MST. Diríamos, pois, que o problema de investigação é parte dessa problemática e sua formulação diz respeito ao modo e às condições instituídas de produzir conhecimento, nos marcos desta Tese<sup>4</sup>.

Especificamente, a pergunta que nos empenhamos a responder é a seguinte: o que caracteriza a parceria entre o MST e o Estado no processo de promoção da Educação do Campo e como ela repercute no MST, tendo em vista sua identificação com processos de transformação social?

Três objetivos principais foram postos diante desse desafio: (a) analisar as ideias e práticas recorrentes de parceria, a partir de diferentes momentos do processo histórico brasileiro, no intuito de identificar as relações entre elas e as atuais ideias e práticas de parceria realizada no contexto da Educação do Campo, procurando perceber como podem contribuir para a análise a que nos propomos; (b) discutir, no contexto do processo de participação popular nos espaços estatais, as principais tensões relacionadas a diferentes tipos de entidades da sociedade civil atuantes no âmbito da educação quando fazem parceria com o Estado, com destaque às ONGs do chamado terceiro setor e aos movimentos sociais populares, na perspectiva de identificar como lidam com tais tensões na promoção da política educacional; (c) identificar repercussões dessas tensões no MST quando este participa com o Estado da promoção da Educação do Campo,

---

<sup>4</sup> Nesse sentido, desde os esforços de formulação da questão de pesquisa e com o aporte das contribuições da orientação, da Banca de Qualificação do Projeto, de conversas com pessoas comprometidas com a temática e com o próprio MST, considerando as nossas condições objetivas e subjetivas, bem como a amplitude e dinamismo da temática, compreendemos que os desafios de produzir conhecimento em torno da parceria e na Educação do Campo exigem muito mais que o obtido neste trabalho, um esforço inicial que precisa avançar mediante outros estudos.

tendo em vista sua importância estratégica e o protagonismo no contexto das lutas populares.

Considerando que esse tipo de problema e objetivos não são comumente identificados na pesquisa educacional, aproveitamos para explicitar a concepção de educação e de investigação que perpassa o estudo: a educação, como prática social geradora de direito humano, exige compromisso ético-político com a promoção de homens e mulheres situados, social e politicamente, em suas individualidades e coletividades. Ao mesmo tempo, a educação se constitui como responsabilidade do Estado e de governos, o que implica o exercício da democracia que, nesse caso, pressupõe participação efetiva dos setores populares e de suas organizações nas ações estatais, assegurando, no exercício da política, o conflito que divide a sociedade em classes sociais e nas quais se formam os excluídos da terra, da produção e da educação<sup>5</sup>.

Nesse entendimento, a concepção de pesquisa articulada exige compromisso dos pesquisadores e das instituições de pesquisa com a promoção humana de sujeitos populares no âmbito da política e o reconhecimento da existência de desigualdades sociais geradoras de conflitos. Assim, a pesquisa educacional deve realizar-se como construção coletiva do conhecimento, intencionalmente comprometida com as necessidades e interesses desses homens e mulheres historicamente excluídos<sup>6</sup>.

Pelo nosso compromisso de educadora-pesquisadora, procuramos trazer presente a práxis dissidente de setores populares, a exemplo do MST, no enfrentamento à ordem que os oprime e exclui do efetivo exercício da política e usufruto dos direitos. Nesse intento, consideramos que os sujeitos populares do campo, organizados em movimentos sociais, são educadores de novas relações sociais e que a articulação dessa prática

---

<sup>5</sup> Neste caso, nem a parceria, nem a criação de espaços de participação popular podem ser vistos em si mesmos, mas na relação com o tipo de movimento que promovem pela conservação ou pela transformação. O Conflito, por sua vez, é imanente ao ser social nas relações capitalistas, sendo fundamental à compreensão da existência dos setores populares, dos seus movimentos sociais e da própria educação do campo. Ver CPT (1993), Rancière (1996) e Oliveira (1999).

<sup>6</sup> Exclusão, neste caso, não tem um estatuto conceitual autônomo (já que, na estrutura capitalista, todo excluído é incluído em alguma ordem). O sentido aqui adotado se inscreve na luta de enfrentamento a contextos de desigualdades, sofrimentos e carências legitimadores da rebelião e ação coletiva. Em luta contra este tipo de exclusão, os movimentos sociais populares têm reconstituído o conceito de classe, tão questionado nos últimos tempos, quando juntam os componentes objetivos da exploração, opressão, vitimização aos componentes subjetivos expressos na atuação de sujeitos individuais e coletivos, contrapostos à condição de objeto que lhes é imposta. Sobre o assunto, ver: Frigotto (2000), Ribeiro (1999), Martins (1997) e Oliveira (2004).

educativa com a teoria, no âmbito da pesquisa, pode contribuir para alinhar o dissenso aos objetivos da transformação social.

A compreensão ora explicitada se constitui a partir de aprendizados estabelecidos na luta político-social dos setores populares organizados, na qual a pesquisadora tem partilhado, ao longo de quase trinta anos, lições advindas da experiência de ser *desterrada* do meio rural, juntamente com seus familiares, no final dos anos 1970 (a exemplo de muitas outras famílias pobres) e, nessa condição, compor, inicialmente, grupos pastorais e o movimento comunitário no Estado do Piauí.<sup>7</sup> Tal militância, além de atravessar o processo de formação acadêmica e profissional, foi decisiva para a participação da pesquisadora em duas experiências de processos formativos da Educação do Campo promovidas pelo MST, em parceria com o Estado, no Piauí. Por intermédio de tais experiências, as *pré-ocupações* com a problemática da relação entre movimentos sociais e o Estado foram ampliadas, tendo em vista os desafios observados e sentidos.

Com essas preocupações e compreensões e a mediação de discussões e sugestões de diversas pessoas interessadas na temática, chegamos à configuração do problema apresentado, que mantém a centralidade da proposta originalmente formulada, no caso a relação de movimentos sociais populares<sup>8</sup> com o Estado, sendo que nosso interesse principal leva em consideração as suas repercussões nos movimentos sociais.

---

<sup>7</sup> A pesquisadora, como dirigente estadual de uma entidade popular no Piauí, a Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí – FAMCC, pôde vivenciar concretamente a experiência da participação popular em espaços institucionais, ao lado da ação não institucional. Por meio do Partido dos Trabalhadores, ao qual foi filiada até 2003, na condição de assessora de um mandato popular, acompanhou de perto a participação popular também junto ao poder Legislativo. Os aprendizados e as dificuldades encontradas motivaram a pesquisa no Mestrado sobre a educação política de lideranças comunitárias participantes do processo de elaboração do orçamento público de Teresina-PI e, nesse percurso, a temática tem sido central nos interesses de estudo.

<sup>8</sup> Essa especificidade, em nossa compreensão, considera que, na sociedade civil, em sentido estrito, existem diferentes espaços e concepções de organização: a *sociedade civil organizada*, que refere ao conjunto de entidades não estatais de diferentes tipos, que atuam a partir de processos coletivos no meio sindical, popular, pastoral, ou as chamadas ONGs, em cujo contexto podemos identificar as chamadas *organizações da sociedade civil*, em geral com denominação própria e interesses, formas organizativas, de luta e público diferenciados. No contexto da sociedade civil organizada, temos o que se identifica como *movimentos sociais*, que em geral envolvem setores sociais como categorias de trabalhadores, comunidades de moradia ou espaços territoriais, grupos geracionais, étnicos, de gêneros e seus conjuntos. Especialmente na América Latina, designamos no contexto dos movimentos sociais os *movimentos sociais populares*, geralmente marcados por um tipo de exclusão específica que articula questões culturais às de classe.

A parceria, como ambiência para a análise da relação, adquiriu relevância em razão da recorrência com que atualmente o termo é utilizado para qualificar praticamente todos os tipos de relação entre entidades da sociedade civil e do Estado na promoção de políticas públicas. Para se ter uma ideia, no âmbito da Educação do Campo realizada pelo PRONERA, a parceria é princípio e condição para que as ações se realizem, fato que associamos ao protagonismo destacado do MST no Programa<sup>9</sup>, desde sua criação.

Nos primeiros momentos da pesquisa, procuramos nos situar em relação às produções existentes sobre a temática. Para isso, buscamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT<sup>10</sup>, com o descritor “parceria e Educação do Campo”. Nessa base, nada encontramos. No entanto, a partir de leituras e contatos diversos, tomamos conhecimento de estudos que tocam a temática, como os de Pedro Pontual (1995), Francisco Munarim (1995) e Maria Antônia Souza (1995), todos relacionados à educação. Mais recentemente, no contexto específico da formação de profissionais, identificamos os trabalhos de David Atchoarena (2002) e Erineu Foerster (2005). Dos anos 70, temos o estudo de Maria Rita Garcia Loureiro (1977), citado em praticamente todas as produções posteriores.

Apesar de nenhum dos estudos citados ter como foco a parceria na Educação do Campo, oferecem, no entanto, importantes contribuições para a análise dessa especificidade. Além disso, os trabalhos, no volume em que se apresentam, não conseguem expressar o universo das práticas que se autointitulam de parceria, o que se verifica, por exemplo,

---

<sup>9</sup> Devemos considerar que o MST não é o único Movimento Social que participou do processo de lutas pela criação do PRONERA e das suas ações. Munarim (2008) explica “o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. A par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde nesse Movimento, constituem, hoje, essa dinâmica. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como “seu” Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.” Tal processo vem sendo construído por uma articulação nacional denominada “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, inicialmente composta pelo MST, CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Universidade de Brasília – UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e um pouco depois também pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Já o PRONERA tem a sua Comissão Pedagógica Nacional composta pela Comissão Nacional do Programa, universidades, movimentos sociais, MEC e Ministério do Trabalho e Emprego. (Ver Manual do PRONERA, 2004).

<sup>10</sup> O IBICT coordena o projeto da Biblioteca Digital, que constitui a base nacional de registro de Teses e Dissertações.

nos discursos e documentos de órgãos públicos e de ONGs, especialmente do chamado Terceiro Setor, a partir do final dos anos 80 e início dos 90, até a atualidade.

No processo de revisão da literatura específica sobre Educação do Campo e o PRONERA, tomamos como referencial básico, principalmente, as contribuições da “Articulação por uma Educação do Campo”, bem como as de Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Mançano, Maria Antônia Souza e Célia Regina Vendramini. Sobre o processo de desenvolvimento das relações sociais no Brasil, tendo em vista a questão agrária e a base histórica dos conflitos populares, recorremos a Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, José de Souza Martins e Jacob Gorender. Sobre o Estado, adotamos a teoria do Estado ampliado, sendo Gramsci o aporte principal.

Glória Gohn, Alfonso Torres e Ilse Scherer-Warren indicaram a base teórica sobre os movimentos sociais. A respeito das concepções de educação alinhadas aos objetivos dos setores populares, buscamos os aportes da Educação Popular pelas contribuições de Danilo Streck, Carlos Rodrigues Brandão e Marco Raúl Mejía; sobre parceria recorremos, principalmente, aos estudos de Maria Rita Garcia Loureiro, Erineu Foerste, Pedro Pontual e Francisco Munarim.

Pelos princípios da pesquisa participante, procuramos articular a base teórica e empírica. A concepção de Investigação-Ação Participativa – IAP, de Orlando Fals Borda, foi fundamental para nos situar em relação a essa postura na produção do conhecimento. Nesse percurso de aprofundamento teórico sobre a epistemologia participativa, destacamos a passagem pela Universidade Pedagógica Nacional – UPN, da Colômbia<sup>11</sup>, no transcurso de um semestre letivo, o que nos favoreceu o contato direto com a obra de Fals Borda, pela participação em grupos de investigação sobre a sua produção e pela convivência com pessoas e grupos sociais diretamente relacionados à sua trajetória política e acadêmica.

Segundo Fals Borda, na relação entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados se definem as ferramentas teóricas e metodológicas, ou seja, esse conjunto se realiza em função dos sujeitos e não ao contrário.

---

<sup>11</sup> A passagem pela UPN, de março a junho de 2009, realizou-se por meio do Programa Sanduíche. No contexto das atividades de estudo sobre a IAP, também cursamos uma disciplina sobre Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina.



Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos; con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento (BORDA, 1979).

Essa perspectiva também afirma o conhecimento no processo de transformação social, derivado, nesse caso, da prática. Nele se expressa a exigência de superação da relação sujeito – objeto e a instituição da prática investigativa como vivência, de sorte que a intervenção e inserção do pesquisador nos processos concretos da luta social tem em vista ultrapassar a realidade dominante, no contexto de um projeto histórico.

Como viene dicho, la Investigación - Acción Participativa no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más profundo de la I(A)P como proyecto histórico (BORDA, 1999).

O exercício de tais princípios participativos se articula à orientação da pesquisadora no âmbito da epistemologia dialética, a que melhor corresponde aos objetivos do estudo. Isso já foi explicitado, considerando as características e regras relacionadas, de modo sintético, por Lefèbvre, que afirma que se deve

- a) dirigir-se à própria coisa, o que implica em análise objetiva; b) apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; o seu desenvolvimento e movimentos próprios; c) apreender os aspectos e momentos contraditórios; a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios; d) analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência; e) tudo está ligado a tudo, nenhuma interação é negligenciável; f) captar as transições dos aspectos e das contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir; g) o processo do conhecimento é infinito, vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda; h) penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo, apreender conexões mais profundas até captar as contradições e o movimento; i) em certas fases do pensamento, este deverá se

transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los (LEFÈBVRE, 1991, p. 241).

Dadas as distintas filiações do método dialético que, segundo Mejía (1989, p. 40), passa por Heráclito, Platão, Aristóteles, os Estóicos, Kant, Hegel e Marx, nos apoiamos na perspectiva do materialismo histórico, concordando com Hugo Zemelman que a construção proposta por Marx deve ser compreendida em sua historicidade porque Marx ajuda a atravessar o umbral, mas nos deixa do lado de fora da porta. Então, temos a oportunidade de visualizar novos campos de problemas, postos à nossa frente, alguns dos quais Marx pôde ver, mas poucos dos quais pôde (antecipadamente) resolver<sup>12</sup>.

Thompson (1981, p. 185) também compartilha dessa compreensão geral, indo além ao afirmar que a experiência representa um “esquecimento” da teoria, restando-nos interrogar o silêncio por meio do diálogo do conhecimento. Para o autor, a experiência (esquecida), tornada presente, ajuda a reordenar o conjunto de conceitos contidos no método, ao tempo em que conserva-lhe a base, o que é possível porque a experiência é, em última instância, gerada e estruturada, em termos de classe, na “vida material”. Assim, o ser social determina a experiência, de modo que “as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação” (THOMPSON, 1981, p. 189).

Tais experiências são vivenciadas pelas pessoas não apenas como ideias, mas também como sentimentos, movimentando-se na cultura, na forma de normas, obrigações familiares e de parentesco, reciprocidades e valores. Assim, até a moral se posiciona como parte do processo histórico, tornando-se materialista.

Os valores não são “pensados”, nem “chamados; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas no sentimento) nos “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado, a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. Além disso, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de

---

<sup>12</sup> Ver Zemelman, 1998.

contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos (THOMPSON, 1981, p. 194).

Nessa perspectiva, situamos algumas compreensões chave para a leitura dos referenciais teóricos que perpassam este estudo, tais como sujeito, conhecimento, história, historicidade, totalidade, contradição, prática social e realidade.

Do ponto de vista da existência, o sujeito pode ser individual e coletivo. Diante do campo de estudo aqui considerado, a centralidade recai sobre o sujeito coletivo MST. Sua parceria com o Estado na realização da Educação foi apreendida no âmbito desse trabalho, como uma potência diferenciada no processo histórico, da realizada, por exemplo, pelo protagonismo das ONGs do terceiro setor, em razão dos conflitos que o MST e a Educação do Campo inscrevem nos espaços estatais. Assim, “os sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en doble acepción: cómo fruto del pasado y cómo presente que contiene las posibilidades del futuro” (ZEMELMAN, 1990, p. 90).

Tal potência, sendo *em si* parte de um processo histórico, deve ser transformada, pela práxis social dos sujeitos, em potência<sup>13</sup> para os objetivos conjunturais e estruturais desses sujeitos. Nessa compreensão, os sujeitos atuam em processos sociais abertos, que se realizam como sínteses de múltiplas transformações verificadas na realidade, esta externa a eles. O sujeito, por sua vez, pode ou não conhecê-la, mas sempre toma parte na sua construção e se constitui como síntese dela.

Em tal concepção de realidade, o sujeito não somente é real, mas também necessário, sendo ele que movimenta a realidade por meio da prática social<sup>14</sup>, criadora da realidade

---

<sup>13</sup> Potência, nesse sentido, diz respeito a uma concepção que perpassa a luta social pela transformação, mas também expressa uma opção epistemológica. Está relacionada à aposta na construção de outro tipo de realidade cuja possibilidade de construção é componente do ser social. Assim, a transformação é parte da “aventura humana” e começa a se realizar no presente, considerando o passado e o futuro já a caminho, em construção intencional e consciente. Essa perspectiva pode ser aprofundada na obra de Zemelman, (2005), onde o próprio autor explica que “nos referimos al concepto de potencialidad no en un sentido abstracto, sino cómo potencialidad recuperada, es decir, como la potencialidad de una subjetividad colectiva con distintas formas de expresión organizativa”. Encontramos também o conceito/concepção em Dussel (2007), que enxerga a potencia como ponto de partida e como força possibilidade futuras.

<sup>14</sup> Para Zemelman (1990), “el sujeto mas que en una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva. Este supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio – el nosotros – en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno – los otros. La conformación de esta identidad implica una transformación de las identidades individuales y su resignificación en un identidad mayor. De esta forma, ele colectivo, lejos de ser un agregado de

e do próprio sujeito. A história, também constituída na prática social ou na práxis, quando posta em movimento pelo pensamento, se apresenta, no momento atual, como historicidade. Assim como, é na historicidade que o momento histórico pode e deve ser apreendido. O momento histórico em que se realiza a parceria entre o MST e o Estado na promoção da Educação do Campo resulta de uma prática social, realizada por sujeitos e, desse modo, a perspectiva de conhecimento com a qual lidamos nesse estudo tem relação direta com este sujeito construtor.

Este momento histórico faz parte de uma *totalidade*, formada por partes em movimento, conectadas entre si e com o todo, formando a totalidade social que se processa como um campo de forças contraditórias em permanente tensão de vetores positivos, agindo no sentido da reprodução, e vetores negativos, atuando no rumo da desestruturação ou negação. Como as partes da totalidade social são autônomas em relação ao todo, as particularidades se singularizam na existência imediata, evidenciando o objeto “em si”, diferente da essência. É neste sentido que Kosik (1976, p. 15) afirma que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, pois a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”. Alcançar a essência é, pois, ultrapassar a singularidade, pela apreensão das suas determinações históricas e que se dá pela práxis, que transforma a “coisa em si” em “coisa para si”. A partir dessa compreensão de realidade é que o presente trabalho se realizou.

A ação investigativa exigiu conhecer fatos, colher dados e realizar interpretações, ao tempo que procuramos avançar no conhecimento sobre as raízes históricas e culturais das lutas populares, principalmente no contexto das relações sociais no Brasil. Buscamos conhecer também a complexidade específica da experiência que compõe a práxis social do MST na promoção da Educação do Campo, em parceria com o Estado, no âmbito do PRONERA. Por essa razão, recorreremos à mediação empírica de duas

---

individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos. Pero los individuos que se reconocen en esa identidad mayor, participan previamente en una compleja red de relaciones e interacciones – familiares, vecinales, sociales, políticas, etcétera – las cuales non son ajenas a la constitución de una subjetividad compartida. No se trata, aquí, de relaciones que se vayan “negando” para superarse en una identidad mayor: estas relaciones se moldean, se reformulan e incluso se omiten, pero permanecen como parte de esos micro dinamismos en los que se constituye la subjetividad.”

experiências de parceria realizadas no Estado do Piauí<sup>15</sup>, tentando apreender na sua cotidianidade a essência dessa relação.

As experiências tomadas como ângulo situam não apenas a pesquisadora em lugar privilegiado, tendo em vista sua participação no seu processo de realização, mas também a parceria que nelas se deu, com o envolvimento da Secretaria de Educação, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e do Instituto Superior de Educação Antonino Freire - ISEAF<sup>16</sup> (instituição formadora), diferente dos demais casos que, em geral, envolvem o INCRA e universidades<sup>17</sup>. Apesar disso, compreendemos que a riqueza da especificidade se realiza na sua articulação com o contexto amplo de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassam a educação do campo.

Tendo em vista que, durante a realização dos cursos (entre 2004 e 2007), a pesquisa ainda não estava delineada, tanto a observação participante quanto o conjunto de anotações feitas pela pesquisadora precisaram ser sistematizados consoante os objetivos traçados. Assim, os registros expostos em quatro cadernos pessoais<sup>18</sup>, contendo diversas informações, especialmente sobre questões organizativas, decisões e encaminhamentos coletivos da equipe de coordenação, serviram como instrumentos na ativação da memória e na reconstituição cronológica dos aspectos considerados relevantes para a análise.

---

<sup>15</sup> Sem desconsiderar as especificidades das duas experiências, entendemos que, por terem participação do MST, de modo geral são articuladas ao seu tipo de intervenção na realização da Educação do Campo, tanto do ponto de vista da orientação política, quanto na operacionalização.

<sup>16</sup> A pesquisadora é profissionalmente vinculada ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF e foi a partir desse vínculo que tomou parte na coordenação pedagógica de um dos dois cursos formais. Dentro desse contexto, a experiência foi também um recurso metodológico empregado no acesso ao movimento cotidiano da relação de parceria, conforme foi ressaltado, favorecido pelo contato cotidiano com o outro curso devido à proximidade geográfica e as dinâmicas dos espaços de operacionalização das ações e sujeitos de ambos.

<sup>17</sup> Pelas informações obtidas em levantamentos por *e-mail*, enviados às 30 asseguradoras do PRONERA nos 27 estados e Distrito Federal, a partir de contatos fornecidos pelo próprio PRONERA, em nenhum outro Estado, até novembro de 2008, havia convênios que envolvessem diretamente nas parcerias secretarias de Educação.

<sup>18</sup> Os cadernos trazem informações sobre as etapas de um dos cursos, tanto relativas ao Tempo Escola, quanto ao Tempo Comunidade, e contém reflexões pessoais da pesquisadora, numa estratégia que era parte do processo de autoavaliação dele.

Essa apreensão foi também favorecida pela participação em praticamente todas as reuniões realizadas em cinco (das seis) etapas do curso<sup>19</sup>, sem dizer do acesso a documentos, convênios e arquivos do material pedagógico e metodológico produzido pela coordenação, educandos, professores e alunos pesquisadores. Além disso, o INCRA proporcionou contato com outros documentos relativos aos convênios.

Ainda no processo de obtenção dos dados, foi importante a participação da pesquisadora como mediadora de um grupo focal, a convite da coordenação de um dos cursos, como parte de sua avaliação final, com registros posteriormente disponibilizados para base dos dados do trabalho. O produto da sistematização produzida a partir dos dados do grupo focal, da observação participante e do registro dos cadernos foi submetido à confirmação, pela pesquisadora, em encontros informais com dirigentes do MST, do núcleo da Educação do Campo e em duas reuniões com dirigentes estaduais do Movimento, vinculados ao seu setor de educação, no Piauí.

Ainda como parte do mesmo processo, foram entrevistadas duas técnicas da Supervisão da Educação do Campo na SEDUC/PI, sendo uma delas a Supervisora e a outra a representante da Secretaria no núcleo de um dos cursos formais. Entrevistamos também uma técnica do INCRA, que havia sido responsável pelo PRONERA no Estado, e um coordenador estadual do Setor de Educação do MST produziu um pequeno texto escrito tecendo comentários a partir de algumas reflexões sobre a parceria que lhe havíamos apresentado anteriormente<sup>20</sup>.

Tendo em vista que os dados referidos eram internos à experiência do Piauí, buscamos complementá-los com outras estratégias: uma entrevista, de aproximadamente três horas, com um dos dois coordenadores nacionais da Educação do Campo no MST, Edgar Kolling, tratando, principalmente, sobre a conjuntura atual dessa Educação e suas implicações políticas no âmbito da relação do MST com o Estado. Além disso, realizamos uma visita de vivência, de dois dias, ao ITERRA, o que permitiu o acesso ao acervo bibliográfico e a trabalhos de conclusão de cursos dos educandos, sem mencionar o diálogo informal com a equipe de coordenação da Escola e do curso que

---

<sup>19</sup> A Pesquisadora não participou ativamente do Tempo Escola, na última etapa do curso, tendo em vista que já se encontrava em outro Estado, em razão do doutorado.

<sup>20</sup> Essa produção havia sido pensada no projeto de tese como uma produção textual participante, contudo não foi possível realizar a estratégia conforme o planejado.

realizava seu tempo-escola, naquele momento. Por fim, visitamos a Sede nacional do PRONERA, em Brasília, acompanhada de conversa informal com a Coordenadora e duas pessoas da equipe. Na oportunidade, conhecemos a biblioteca do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD (que atualmente produz a maior parte do material do PRONERA) e obtivemos publicações que forneceram dados importantes para a análise. Também tivemos acesso aos contatos das pessoas responsáveis pelo PRONERA nos INCRA's regionais, com as quais nos comunicamos, pela *internet*, no sentido de saber se havia alguma outra experiência de parceria nos moldes da do Piauí, que envolveu uma Secretaria de Educação. As respostas indicaram que não.

A sistematização da observação participante foi associada aos dados das entrevistas feitas no Piauí e, a partir disso, construímos o mapa geral sobre a parceria na Educação do Campo no Estado. Os elementos da entrevista com o dirigente nacional, a conversa com a coordenadora do PRONERA, as informações sobre os cursos, colhidas nos materiais acessados na biblioteca do ITERRA e do NEAD e as veiculadas na *Internet* permitiram elaborar o mapa sobre a parceria da Educação do Campo no Brasil. Cruzamos os dados dos dois quadros, a partir dos eixos analíticos, rotinas processuais/administrativas, intervenção dos sujeitos na dinâmica processual e política e tensões/conflitos na realização das ações envolvendo o Estado.

No passo seguinte, articulamos elementos centrais dos eixos temáticos e da base teórica, na perspectiva de obtermos as “respostas” ao problema. Na seqüência, apresentamos a construção argumentativa, na qual expusemos a tese sobre a parceria na Educação do Campo envolvendo o MST e o Estado.

## 1 PARCERIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POTÊNCIA E TENSIONAMENTOS

Tendo em vista que a Educação do Campo é *lugar* de análise da parceria MST e Estado, procuramos nos situar em relação às suas bases fundacionais para, a partir daí, trazê-la presente à dinâmica geral que compõe. Nesse contexto geral, identificamos algumas tensões que serão consideradas no conjunto da discussão e da análise.

Antes disso, esta investigação, reporta às seguintes considerações: (a) a ideia de parceria, em sentido amplo, está, na realidade atual, relacionada a diferentes concepções e práticas envolvendo entidades e setores da sociedade, do Estado e do Estado e sociedade; (b) a Educação do Campo se constitui, atualmente, como um campo de múltiplas relações, protagonizadas por diferentes setores da sociedade e do Estado, conforme já destacado anteriormente. Neste estudo, damos destaque a um tipo específico de parceria: a que se realiza entre o MST e o Estado, no contexto da Educação do Campo, promovida no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Nessa trilha, analisamos a parceria na Educação do Campo, no contexto das demais, especialmente as que envolvem ONGs do chamado terceiro setor. Daí considerarmos que, de modo geral, a parceria remete à reunião de indivíduos ou entidades em torno do alcance de objetivos comuns<sup>21</sup>, geralmente ligados por relações de confiança, partilha e solidariedade<sup>22</sup>.

O tipo de parceria realizada entre o MST e o Estado, para a promoção da Educação do Campo, contém, segundo compreendemos, três elementos fortes de particularidades, considerados na análise: a) a realidade histórica de exclusão do meio rural brasileiro<sup>23</sup>,

---

<sup>21</sup> Essas idéias sobre parceria também podem ser identificadas nos dicionários. Ver Francisco da Silva Bueno: Grande Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica; sinônimos e contribuições do Tupi-Guarani e Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

<sup>22</sup> Destacamos que apesar do predomínio dessa compreensão, tomando por base o nosso entendimento do ser social (marcado por contradições), podemos afirmar, de antemão, que as parcerias são atravessadas por contradições e tensões próprias das relações sociais em que se realizam e são administradas de acordo com os contextos, tipos de parceiros e qualidade da relação.

<sup>23</sup> Neste trabalho as expressões “campo” e “meio rural” são empregadas com sentidos diferentes. “Meio Rural” designa espaço não-urbano e “campo”, que também reporta a lugar não-urbano, contudo se



observada neste estudo desde as parcerias do final do século XIX; b) a luta dos movimentos sociais pela promoção do campo como lugar de construção de uma realidade nova, c) a sua formação no interior de um Movimento Social<sup>24</sup>.

Segundo o Censo de 2006, os mais de 15 mil latifundiários<sup>25</sup>, que representam cerca de 1% dos proprietários da terra no Brasil, detêm em torno de 98 milhões de hectares de terra, numa relação em que a manutenção desta propriedade gera conflitos gigantescos que têm ceifado a vida de 1.600 trabalhadores/as, vítimas de assassinatos, a grande maioria sem punição dos culpados.

A taxa de analfabetismo no meio rural brasileiro, em 2000, era 3 vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. No Nordeste, o índice era de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí.<sup>26</sup>

Em 2000, dos 2.515.519 jovens de 15 a 17 anos residentes em zonas rurais, somente 66% freqüentavam a escola e apenas 12% estavam no Ensino Médio (nível adequado à idade)<sup>27</sup>.

Dados do mesmo ano indicaram que 21% das escolas de Ensino Fundamental, no meio rural, não possuíam energia elétrica; apenas 5,2% dispunham de biblioteca, e menos de 1% oferecia laboratório de ciência, informática e acesso à *Internet*.

Esse quadro expressa parte do contexto em que se realiza o Movimento de Educação do Campo, que assegurou a criação e estruturação atual do PRONERA em face da qual suas atividades são, necessariamente, efetivadas por meio da parceria entre o Estado e diferentes movimentos do campo. Mas expressa, antes de tudo, a questão agrária, que está na base de existência dos movimentos sociais do campo, estando diretamente ligado aos conflitos que compõem as relações sociais.

---

constitui por um processo de territorialização dinâmico e intencionalmente construído com a marca dos sujeitos populares coletivos.

<sup>24</sup> Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 8), este “Movimento Por Uma Educação do Campo” nasceu como denúncia do silenciamento e esquecimento, pelos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo da pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais.

<sup>25</sup> Proprietários com “propriedades” maiores que 2.500 hectares; 53% da população composta por pequenos agricultores detêm somente 3% das terras, enquanto 0,83% dos grandes proprietários controlam 43,5% delas.

<sup>26</sup> Fonte INEP, “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, que traça um panorama da situação educacional de todos os municípios brasileiros. A publicação reúne indicadores produzidos em 2000, pelo IBGE, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo INEP. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\\_19.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm)>. Acesso em 15 dez. 2009.

<sup>27</sup> Fonte IBGE/PNAD 200; disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo\\_Seminario\\_Ed\\_Campo.pdf](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf)>. Acesso em 10 dez. 2009. Destacamos que a comparação entre os índices do meio rural e urbano tem o objetivo de, pelo contraste, apresentar uma denúncia da situação; contudo, nossa perspectiva de análise leva em consideração que a proposta de campo (dos movimentos sociais) não deve ter como referência o urbano atualmente existente, mas, ao invés disso, conduzir-se por um projeto de transformação social.

Nesse contexto, com a destacada participação do MST, o Movimento da Educação do Campo se apresenta como uma “novidade histórica”, formadora de um “paradigma teórico e político”<sup>28</sup>. Tal Movimento se verifica em encontros, seminários, conferências, audiências públicas, grupos de trabalho, comissões<sup>29</sup> e instâncias de elaboração e gestão de políticas públicas. Seu protagonismo inclui, ainda, uma produção intelectual, já considerável, de conteúdo informativo e analítico<sup>30</sup>.

Segundo consta em vários documentos analisados<sup>31</sup>, o Movimento associa, em sua estratégia, a participação institucional à mobilização social e luta direta pela Reforma Agrária, realizada por meio dos movimentos sociais que o compõem. Além disso, está articulado à luta dos setores populares pelo direito à educação e para assegurar a participação efetiva do Estado na promoção desse direito. Assim, depreendemos que a parceria na Educação do Campo, no âmbito do PRONERA, carrega a marca da luta contra-hegemônica presente no processo histórico.

A trajetória dessa construção passa pelo retorno de movimentações camponesas no meio rural, especialmente entre os anos de 1979 a 1984, que culminaram com a criação do MST. A intensificação delas a partir de 1987 resultou na formação do seu Setor de

<sup>28</sup> A Educação do Campo vem sendo apresentada e discutida pelos seus protagonistas como uma novidade paradigmática em construção, compreendendo paradigma como “territórios teóricos políticos que contribuem para transformar a realidade”. Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo “rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.” (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 63).

<sup>29</sup> Foi criada, em 2007, a Comissão Nacional de Educação do Campo, com caráter consultivo, para assessoramento do Ministério da Educação na formulação de políticas públicas. É formada por oito órgãos vinculados ao MEC, MDA, UNDIME, CONSED E oito representantes dos movimentos sociais. Sobre o assunto, ver Souza (2008), disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2009.

<sup>30</sup> Muitos aportes sobre a Educação do Campo, presentes no trabalho, foram produzidos por esse Movimento. É importante levar em conta que existem questionamentos sobre a validade científica desse tipo de conhecimento, mas após contato aprofundado com a produção, pude concluir que, de um lado, há desconhecimento sobre a sua qualidade e rigor e de outro, identifiquei o preconceito e isolamento da academia e segmentos de intelectuais que ainda resistem em compreender que parte considerável do conhecimento produzido ainda não perpassa os espaços da universidade.

<sup>31</sup> Ver os volumes da Coleção Por uma Educação do Campo; \*Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – caderno de subsídios. MEC: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – Brasília, DF (2004); \*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação (2002); \*Curso Normal, Projeto Pedagógico – ITERRA, Cadernos do ITERRA ano IV, nº 10 (2004); \*Método Pedagógico – Instituto de Educação Josué de Castro, Cadernos do ITERRA (2004); \*A Educação na Reforma Agrária – uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – ANDRADE, Márcia Regina; \*DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, (2004); \*O MST e a Pesquisa – Cadernos do ITERRA (2002).

Educação<sup>32</sup>. Por volta de 1989, as reuniões realizadas no Centro de Formação Joceli Correia, do MST-RS, em Palmeira das Missões, já pautavam a proposta de uma Escola dos Movimentos Populares do Campo. Nesse processo, estiveram presentes, além do MST, setores da Igreja, a Comissão Regional dos Atingidos por Barragem – CRAB, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e o Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores – DR/CUT. Nesse primeiro momento, a luta pela educação se confundiu com a luta pela escola, como um direito dos povos do campo. Segundo Roseli,

o trabalho principal do Setor de Educação nos Estados era organizar a luta pela implantação de escolas públicas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries nos assentamentos (e em alguns locais também nos acampamentos), e reunir as professoras e os professores disponíveis, junto com representantes das comunidades, para começar a discutir a construção da chamada “escola diferente”. (CALDART, 1997, p. 32).

Conforme a autora, somente no período de 1989 a 1994 começou a experiência mais sistemática de educação, com elaboração de reflexões sobre as experiências, articulação entre elas, produção de materiais e início do trabalho com EJA e Educação Infantil. A partir de 1995, a luta pela educação já se colocava em sentido mais amplo, pois

começou a ficar mais clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a universidade, e através dela viabilizar com mais qualidade a formação política e técnica demandadas hoje pelo contexto de atuação do movimento (CALDART, 1997, p. 38).

Aquelas práticas realizadas pelo MST chamavam a atenção pelos diferenciais políticos, pedagógicos e metodológicos. Tal diferencial, associado às parcerias (em nível local), favoreceu a visibilidade e integração a alguns espaços formais<sup>33</sup>. Contudo, a expressão

---

<sup>32</sup> Segundo consta nos documentos internos, o MST teve, desde os primeiros momentos, a educação no centro das suas preocupações (ITERRA, 2004c, p. 7-8).

<sup>33</sup> Nesse período, o MST, por meio da Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA, entidade jurídica que trabalha com assentamentos ligados ao MST, recebeu o Premio Itaú/UNICEF Educação e Participação, com o programa “Por uma Escola Pública de Qualidade nas Áreas de Assentamento”.

*Educação do Campo* como um movimento mais amplo, envolvendo outras entidades, e com a participação direta do Estado, surgiu somente a partir de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>34</sup>, promovido pelo MST, em parceria com a UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

Edgar Kolling, dirigente nacional do MST, ligado ao Setor de Educação, conta, em entrevista, que esteve, desde o início, na construção do que veio a se tornar a Educação do Campo e reafirma o movimento como sempre articulado com as lutas gerais.

[...] Estivemos também desde o início na construção do que vem a ser a Educação do Campo; na própria cunhagem da expressão Educação “do Campo” eu tive a honra de participar [...]. Eu lembro que a ideia foi nascendo dentro do primeiro ENERA que a gente fez em julho de 1997 em Brasília, na UnB. Na ocasião planejamos um seminário para 400 pessoas e lá apareceram 700 e foi no bojo da Marcha que tinha sido em abril - ela tinha chegado em Brasília em abril e nós fizemos o encontro em julho, então foi neste clima. Tinha muita gente das universidades, então propusemos uma reunião dentro do seminário com os professores universitários, para ver o que poderia ser feito, aí apareceram umas 60 ou 70 pessoas e fomos pegando ideia daqui e de lá e foi dentro deste ENERA que surgiu também a ideia de nós criarmos o PRONERA (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Caldart (2008b) também ressalta os atravessamentos projetivos:

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo.

---

<sup>34</sup> As pessoas que participaram do Encontro eram, em sua maioria, educadores dos assentamentos e acampamentos do MST e professores de mais de vinte universidades, que vinham desenvolvendo projetos educativos em assentamentos da reforma agrária. A partir desse processo, foi construída a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998, com 974 participantes, em Luziânia-GO. Depois ocorreram encontros nos Estados, que culminaram na criação do PRONERA, também em 1998, cuja idealização teve forte presença desses movimentos sociais.

Naquele período, o MST já contava com uma experiência significativa na formação de professores e de outros profissionais, especialmente técnicos em saúde e em administração de cooperativa, realizada, nos primeiros momentos, por meio da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa – FUNDEP<sup>35</sup> e, posteriormente, pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, entidade mantenedora do Instituto de Educação Josué de Castro, reconhecida pelo Estado do Rio Grande do Sul como uma escola do MST<sup>36</sup>.

Nós fomos para dentro do PRONERA fazer a parceria envolvendo a universidade, governo e movimentos sociais; nós não fomos da estaca zero, nós tínhamos esse acúmulo e em quase todos os Estados tinha acúmulo, não aquele sistematizado em um caderno, mas pelas pessoas que estudaram aqui [no ITERRA] (EDGAR KOLLING, em entrevista).

## 1.1 O PRONERA no campo da Educação do Campo

Resultou do I ENERA o processo de mobilização e sensibilização das instituições de ensino superior, que vieram a se tornar parceiras nas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: inicialmente, por trabalhos de diagnóstico e assistência técnica a projetos<sup>37</sup> e, em seguida, pela participação na realização de cursos formais.

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na

---

<sup>35</sup> No início de 1990, tiveram início, em Braga, na FUNDEP, as primeiras duas turmas de formação de professores, sob a responsabilidade do Setor de Educação do MST: uma para o magistério completo e a outra para complementação pedagógica. (ITERRA, 2004a).

<sup>36</sup> Ver Cadernos do ITERRA (2001).

<sup>37</sup> Em 1996, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, atendendo convite do governo Federal, passou a promover uma intervenção no âmbito das questões agrárias e criou o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, que teve como sua primeira ação a realização do Censo Nacional dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (projeto INCRA/CRUB/UnB) que resultou numa segunda intervenção: a participação das universidades, por meio do Projeto Lumiar, nos trabalhos de assistência técnica.

Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do MST e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura – CONTAG (MOLINA, 2003).

O Programa foi criado em 1998, integrando a estrutura ministerial do governo federal<sup>38</sup>, tendo como um dos seus princípios a realização das ações em parceria com os movimentos sociais. Com base no processo histórico em que foi conformado, reafirmamos que a concepção originária que o compõe está posicionada na contramão da lógica hegemônica de produção das estruturas e ações do Estado. Trata-se de uma proposta produzida no movimento de setores da sociedade, comprometidos com a educação e com o campo.

Nós conseguimos o PRONERA com essa ideia de parceria na gestão do FHC e isso se deu no bojo da chegada da Marcha; ela chegou com força, então fizemos o ENERA e criamos o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária, que é o 17 de abril, instituído pelo FHC, para se ter uma ideia. Então o fato de entrarmos nesse desenho é o que permitiu entrarmos no conceito da política pública; não foi a parceria que permitiu e sim a política pública que fez o parceiro; ou seja, nós tínhamos a demanda. A universidade sozinha, se não tivesse a política pública ou um programa, não viria com essa força que vemos atualmente (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Rolf Hackbart, na condição de presidente do INCRA, apresentou o PRONERA no 7.º livro da Coleção “Por uma Educação do Campo”, nos seguintes termos:

Uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais

---

<sup>38</sup> O Programa está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o que expressa sua origem não apenas com os movimentos sociais do campo, mas também com um determinado movimento de luta pela Reforma Agrária. Na estrutura do governo, existem dois ministérios mais diretamente ligados às questões do meio rural: o MDA e o da Agricultura. Como este tem sido espaço privilegiado da agricultura de mercado, os Movimentos Sociais do Campo têm focado seus esforços na ocupação de espaços principalmente por meio do MDA.

para qualificação educacional dos assentados e assentadas (SANTOS, 2008, p. 11).

Ao completar pouco mais de dez anos o PRONERA alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos, sempre em parceria. Nesse processo envolveram-se mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas-família agrícola e secretarias estaduais e municipais de educação (SANTOS, 2008, p. 12)<sup>39</sup>. Esse quadro também revela o alcance da parceria, tendo em vista a “condição para a realização das ações”.

Apesar de as ações educacionais do MST se colocarem para além do PRONERA, não podemos deixar de elevar a sua importância. É que o PRONERA não apenas financia ações em que o MST toma parte e que envolvem universidades, o INCRA e outras instituições estatais, mas também financia atividades realizadas nos próprios espaços escolares e de formação do Movimento, como é o caso do ITERRA<sup>40</sup>, da Escola Nacional Florestan Fernandes e da escola itinerante dos acampamentos<sup>41</sup>.

Por essa via, as parcerias nas ações do PRONERA ocupam lugar de destaque no *campo da Educação do Campo* promovida pelo MST. Isso se pode observar concretamente na cotidianidade das atividades, como veremos na quarta parte deste estudo. O Movimento destaca suas lideranças para integrar toda a dinâmica dos cursos e intervir ativamente na coordenação político-pedagógica, garantindo, assim, uma convivência permanente durante todo o processo. Tal envolvimento ganha maior relevância no contexto dos desafios da mobilização para a luta cotidiana, que exigem maior disponibilidade possível de quadros, de modo que possibilite respostas conseqüentes e ágeis diante da velocidade dos desafios. Tendo em vista o nível de exigência, principalmente em termos de dedicação e de pressão para a realização das metas presentes nesse tipo de parceria, podemos deduzir que assumir essa relação repercute no conjunto da luta do MST.

---

<sup>39</sup> Dados constantes na apresentação da publicação n.º 7 da Coleção “Por uma Educação do Campo”, feita pelo presidente do INCRA, Rolf Hackbart.

<sup>40</sup> O Instituto de Educação Josué de Castro, segundo informou Edgar Kolling, em 2008, era a única escola do MST reconhecida por um conselho estadual de educação no país. Escola Nacional Florestan Fernandes é “uma escola não-escolar”, cujo acento é a formação política, o que não a impede de fazer parceria para viabilizar a formação escolar.

<sup>41</sup> As Escolas Itinerantes do MST são gestadas nos acampamentos do Movimento, por educadores populares e monitores formados em Pedagogia e Magistério. A experiência foi premiada várias vezes, inclusive pela UNICEF.

Embora a quase totalidade dos educandos dos cursos se convertam em militantes, isso não ocorre na mesma agilidade das demandas.

Outro elemento de relevância diz respeito às barreiras institucionais impostas no âmbito das parcerias, já que estas comunicam o modo como o Estado, em sua lógica dominante, se “protege” da sociedade comprometida com mudanças, geralmente pelos expedientes da cooptação ou da criminalização. Nas duas experiências vivenciadas no Piauí, pudemos identificar tais desafios na parceria efetivada e perceber que, para o MST, esse envolvimento integra a estratégia da realização da Educação do Campo, tendo em vista sua concepção de origem. Trata-se, assim, de uma estratégia “subversiva”<sup>42</sup>, que exige (re)pensar e (re)organizar a educação, a escola e a política educacional desde dentro, enfrentando ao mesmo tempo outros desafios comuns, próprios da dinâmica de um movimento social.

Nesse sentido, a atitude de reconhecer a existência de singularidades que diferenciam esse tipo de parceria e afirmar que ela tem uma *potência* singular não quer dizer, necessariamente, que ela, na prática cotidiana, se realize como subversiva à ordem dominante. Tal potência, em nossa compreensão, apenas posiciona a parceria como *lugar* de promoção da contra-hegemonia, cuja marca é a dissidência. Assim, o conflito que explica a existência do MST e da Educação do Campo é estrategicamente instalado no Estado, percorre seus corredores, acompanha, questiona e causa embaraços aos seus processos, em alguns casos, de modo bem visível, como na organicidade e autogestão dos cursos, mas também, em outros, fazendo uso da invisibilidade imposta para ingressar e (re)conhecer planos, dinâmicas e arquiteturas a partir de sua própria montagem.

No contexto dessa potência, a parceria tem relação direta com determinada concepção de Estado e de sociedade. Ela deve realizar-se como forma de ampliar o Estado em

---

<sup>42</sup> Compreendemos subversão como componente do processo de transformação social a partir da perspectiva de Fals Borda (2008, p. 131): “la idea sociologica de subversión debe ofrecer la posibilidad de analizar situaciones reales de conflicto social y de transición entre una forma de vida y outra.” Paulo Freire (1981, p. 56) chama a atenção para um sentido alargado de subversão: “a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites, conscientes ou não, de privilégios. Daí a subversão não ser apenas de quem, não tendo privilégios, queira tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendam mantê-los.



direção aos interesses dos setores excluídos da sociedade, assegurando certo equilíbrio nas relações e promovendo entraves aos atos da sociedade política ou à “ditadura” coercitiva pela qual os consensos são comumente forjados, na linha do que propõe Gramsci (1988, p. 56). Assim, no contexto da luta de classe, tal potência se apresenta como lugar de disputa em torno do projeto educativo da sociedade, como, porém, instalar o conflito nos espaços institucionais do Estado, não é, em si, suficiente para desestabilizar e desconsensualizar o modo hegemônico de ele ser e fazer política, avançar nesta direção exige uma correlação de forças favorável, que deve ser definida a partir da práxis dos sujeitos comprometidos com a transformação.

Na educação do MST e nos cursos formais como parte deste processo, me parece haver um movimento muito parecido, no sentido de subverter a ordem burguesa, conservadora, bancária e etc... e na medida que isso se afirma como algo justo e legítimo a coisa toma forma e demanda para o Estado e o seu reconhecimento ou negação com todas as prerrogativas de direito ou de repressão do Estado burguês. Na ação prática, o MST busca fazer um exercício de subversão da ordem opressora, porém nos momentos de oscilações políticas a institucionalidade toma força e institui na Lei e na política o seu controle (RODMAR GARBIN, em entrevista).

Desse modo, compreendemos que a análise da parceria na Educação do Campo, implica, para além da identificação da sua potência dissidente, situá-la nas relações sociais, na correlação de força e no contexto de outras concepções e práticas de parceria serventes da ordem dominante e realizadas pela afirmação do consenso.

## **1.2 Tensões no Campo da Educação do Campo**

Estas duas compreensões (de parceria como potência dissidente e de parceria como servente da ordem dominante) nos acompanharão na análise e discussão geral sobre a parceria na Educação do Campo e serão articuladas a partir das tensões, de tipo prático, que marcam o campo da Educação do Campo. Dentre essas, destacamos: (1) ampliação/aprofundamento das ações gerais da Educação do Campo realizadas pelo PRONERA; (2) ofensiva dos Poderes Judiciário e Legislativo; (3) descentralização da

Educação do Campo; e (4) participação das universidades nas ações de Educação do Campo.

A *primeira* tensão diz respeito à ampliação quantitativa/qualitativa das ações da Educação do Campo (principalmente dos cursos formais) e, conseqüentemente, do número de pessoas em processo de formação a partir dessa perspectiva alternativa. Os 500 mil jovens e adultos já citados, não representam numericamente muito se comparados à população do meio rural que, segundo o último censo do IBGE, gira em torno de 32,4 milhões de habitantes. Contudo, é um número significativo se o considerarmos como relativos a um único programa que, somente entre 1998 e 2002 (primeiros quatro anos), promoveu a alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos e elevou a escolaridade de mais de 5 mil monitores alfabetizadores, distribuídos em 2.281 assentamentos<sup>43</sup>, e de 2003 a 2006 escolarizou e formou 247.249 jovens e adultos e 1.016 profissionais egressos de outros cursos<sup>44</sup>. É ainda mais significativo se pensarmos em termos de tipo de sujeito formado nesse processo (ver os dois quadros a seguir).

Ter uma materialidade com 60 ou 80 turmas, como já chegamos a ter, em cursos formais espalhadas no país, ou seja, 2.500, 3.000, 4.000 pessoas estudando no nível médio e superior representa uma força social, uma materialidade que, quando vamos conversar no MEC, no INCRA, nós conversamos francamente; eu acho que há um reconhecimento do MEC e do governo de que o MST tem uma caminhada nesta perspectiva e a Via Campesina também. Mas todos sabem a diferença: o MST tem essa distinção pelos anos de caminhada que tem e pelo tamanho do trabalho [...] Se enxergarmos que existiam camponeses que há vinte anos não iam mais à escola e agora voltaram para o EJA médio, ou mesmo para cursos superiores, é possível ver que realmente tem um alargamento. Tu precisas ver a festa que é uma formatura desses caras que têm 50 anos e que conseguiram concluir o ensino médio e depois chegaram à universidade; é uma festa, [...]. É um movimento duplo, os cursos são a materialidade que dão forças para a Educação do Campo, mas por sua vez a política pública da Educação do Campo alarga e permite que muito mais gente tenha acesso (EDGAR KOLLING, em entrevista).

---

<sup>43</sup> Dados do Documento “A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva, 2004”.

<sup>44</sup> INCRA/MDA (2008, p. 97), publicação n.º 7 da Coleção “Por uma Educação do Campo”.

### PRONERA: METAS E ORÇAMENTO (1998-2002)

Ano	Metas				Orçamento		
	IE\$	Convênio	Municípios	Alunos	Previsão	Executado	%
1998	10	10	83	6.460	3.000.000,00	3.000.000,00	100,00
1999	37	51	548	56.590	21.500.000,00	8.377.236,47	38,96
2000	15	18	130	12.205	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05
2001	15	29	409	23.728	24.114.712,00	9.030.240,00	37,45
2002	22	31	404	23.932	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70
TOTAL	-	139	-	122.915	79.055.712,00	47.208.591,34	59,71

Fonte: Relatório de atividades da coordenação do PRONERA/INCRA

### PRONERA: MUNICÍPIOS POR REGIÃO GEOGRÁFICA

Ano	Município	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	83	0	0,0	39	47,0	16	19,3	28	33,7	0	0,0
1999	548	46	8,4	334	60,9	51	9,3	70	12,8	47	8,6
2000	130	20	15,4	43	33,1	46	35,4	17	13,1	4	3,1
2001	409	99	24,2	117	28,6	9	2,2	114	27,9	70	17,1
2002	404	77	4,2	214	53,0	20	5,0	74	18,3	52	12,9
TOTAL	1574	182	11,6	747	47,5	142	9,0	303	19,3	173	11,0

Fonte: Relatório de atividades MDA/INCRA/coord. de projetos especiais, para 2001 e 2002, srs do incra

Pelo depoimento transmitido e consoante informações complementares, podemos avançar na compreensão sobre a incidência da parceria na Educação do Campo, considerando que cada ação implica uma parceria envolvendo os movimentos sociais proponentes da ação e instituições estatais, em geral universidades e o INCRA. No entanto, falar em termos de amplitude do PRONERA é também colocar em destaque a amplitude dos conflitos presentes nessa parceria pela ação dos mesmos sujeitos em processo de formação. Parte relevante desses conflitos se evidencia por questões de contingenciamento dos recursos que, em nossa compreensão, representam o principal mecanismo de regulação dessa expansão (voltaremos a essa discussão mais adiante).

Há onze meses sem receber remuneração, mais de 200 educadores do MST que fazem parte do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) - parceria entre o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Uece (Universidade Estadual do

Ceará) - ocuparam na manhã desta quinta-feira (14/02) o prédio da reitoria da Universidade, em Fortaleza<sup>45</sup>.

A *segunda* tensão diz respeito à intervenção, geralmente como medida cautelar ou reparatória, dos Poderes Judiciário e Legislativo. A partir dos dois poderes, verifica-se uma ação sistemática contra o MST e a Educação do Campo, especialmente a realizada pelo PRONERA, sob a acusação de ilegalidade. A transgressão, nesse caso, é considerada em sentido moralista que, por sua vez, também implica um problema epistemológico e político.

Analisando a questão pelo viés da parceria, observamos que esse tipo de postura expressa um conflito não somente no âmbito da sociedade, mas também no cerne do próprio Estado. Basta ver que quanto mais o PRONERA permite que os setores populares do campo avancem na ocupação de espaços na estrutura do Estado, sem abrir mão da sua autonomia e pondo os conflitos em evidência, mais os mecanismos internos de autoproteção são utilizados, mesmo quando essa participação ocorre por meios legalmente constituídos.

Pelo desenho do modelo de gestão do PRONERA<sup>46</sup>, pode-se ver que a ideia da parceria com os movimentos sociais do campo lhe assegura certa diretividade na definição do atendimento das demandas<sup>47</sup>. No Manual de Operações do Programa, estão explicitados os tipos de projeto a serem atendidos e os critérios para análise e seleção. Assevera-se aí que a “Comissão Pedagógica Nacional é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa” (MDA, 2004, p. 19), ou seja, o grupo de parceiros, com representantes dos movimentos sociais e do Estado, com forte favorecimento deste, é, em tese, quem aprova e assegura as ações.

---

<sup>45</sup> Disponível em <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4905>>. Acesso em 10 nov. 2009.

<sup>46</sup> A gestão do Programa é formada por uma Direção Executiva, ocupada por uma pessoa nomeada, e a Direção Pedagógica Nacional, composta por doze membros: três representantes da Coordenação Nacional, cinco das universidades das cinco regiões do país; dois representantes dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais do país; um representante do MEC e um do MTE. A gestão estadual deve ser composta pelo INCRA, instituições de ensino parceiras do Programa, movimentos sociais e governo do Estado e de municípios (MDA, 2004, p. 23).

<sup>47</sup> Tais demandas são reconhecidas, desde a concepção original do PRONERA, como direitos e medidas de reparação das desigualdades e exclusão do campo.

Contudo, na prática, tal poder de decisão não deve ultrapassar os *limites de segurança* da ordem hegemônica, como têm afirmado o Poder Judiciário e o Legislativo. Este, aliás, tem agido sistematicamente contra as ações do PRONERA, principalmente pelo questionamento quanto ao emprego dos recursos, entendendo-os como não suficientemente controlados pelo Estado. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito - CPMI para apurar possíveis desvios de verbas nas ações realizadas pelo MST, matéria de grande interesse do setor latifundista e do agronegócio.

Da parte do Judiciário, duas ações recentes são emblemáticas: a extinção de um curso de Direito, em 2007, pela Justiça Federal de Goiás, e a suspensão do curso de Medicina Veterinária, em Pelotas – RS.

O Ministério Público (MP) ajuizou ação civil pública na Justiça Federal no Rio Grande do Sul para impedir a criação da turma especial, alegando ofensa aos princípios constitucionais da igualdade e universalidade no acesso ao ensino superior, da autonomia universitária e do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Para o MP, o processo conteria vícios formais na aprovação do convênio pelos órgãos de direção superior da Universidade de Pelotas. O Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministro Gilmar Mendes, manteve suspenso o processo seletivo. Esta seria a primeira turma de Medicina Veterinária para assentados no País, com um total de 60 vagas<sup>48</sup>.

Dessa forma, o poder coercitivo do Estado, mesmo admitindo certa autonomia de gestão ao grupo de parceiros do PRONERA, atua coercitivamente ao menor sinal de perigo, como no caso da elevação do padrão científico-cultural dos povos do campo, ao nível do que historicamente foi o patamar de carreiras destinadas às classes dirigentes. Em face disso, além da participação não apenas no âmbito da Comissão Nacional, mas também nas configurações dos cursos (mesmo quando asseguram paridade numérica, do ponto de vista do poder institucional, os movimentos sociais estão sempre em desvantagem), verifica-se a vulnerabilidade da própria estrutura da parceria com os poderes corporativos hegemônicos.

---

<sup>48</sup> Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~lastro/sociologia/ensino/educampo.htm>. Acesso em 10 nov. 2009.

O *terceiro* elemento de tensão é pertinente ao processo de descentralização das ações de Educação do Campo e ocupação de espaço na estrutura dos estados e municípios<sup>49</sup>. A luta pela descentralização das ações do Estado tem marcado a pauta de reivindicação dos movimentos sociais. Porém, dada a forte influência dos grupos políticos conservadores, ligados, nos estados e municípios, ao latifúndio e, mais recentemente, ao agronegócio, os movimentos sociais do campo estrategicamente procuraram fugir desse cerco, pressionando diretamente o governo federal e exigindo uma ação nacional sobre os poderes locais. Essa estratégia tem se mostrado conseqüente na situação relatada; no entanto está na contramão da reivindicação de uma política pública de Educação do Campo feita pelo próprio Movimento, considerando que o processo de municipalização das políticas públicas vem se intensificando desde o final dos anos 1980 como parte da luta pela democratização dos movimentos populares. Além disso, a ação centralizada na esfera federal se apresenta como alvo fácil para todo tipo de ataque dos adversários. Nesse sentido, perguntamos: existiria lugar para a parceria que atualmente se realiza na Educação do Campo, promovida pelo PRONERA, nesse tipo de descentralização? Para pensar sobre isso, é importante levar em conta as disputas, mencionadas por Caldart (2008), que perpassam atualmente a concepção de Educação do Campo e que têm assegurado, em alguns casos, que as ações de Educação do Campo sejam realizadas sem o “campo” ou sem os seus movimentos sociais. Esta é, assim, uma questão diretamente relacionada à potência da parceria na Educação do Campo há pouco identificada.

A *quarta* tensão concerne à participação das universidades na realização dos cursos de Educação do Campo. Segundo dados do MDA, em 2008 o PRONERA já envolvia, em convênios de parceria, mais de 60 universidades públicas, federais e estaduais<sup>50</sup>, os quais têm sido ampliados e se constituem cada vez mais com objetivos ousados. Exemplo disso é que o MEC celebrou convenio, em 2007, com a Universidade de Brasília (UnB) e as federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), da Paraíba (UFPB) e de Sergipe (UFS), no intuito de capacitar 250

---

<sup>49</sup> Em Alagoas, foi criada a Gerência de Educação do Campo – GEDUC e o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC, composto por entidades governamentais e não-governamentais. Também no Paraná existe, desde 2003, a Coordenação de Educação do Campo, na Secretaria estadual de Educação, que realiza diversas atividades, como conferências, seminários e elaboração de planos de ação e de diretrizes curriculares do campo. No Piauí, em 2003, foi criada a Supervisão de Educação do Campo, vinculada à SEDUC.

<sup>50</sup> Caderno n.º 7: “Por uma Educação do Campo”.

professores que já trabalham em salas de aula da zona rural sem formação universitária<sup>51</sup>.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES também tomou parte nessa movimentação quando, em 2006, numa parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, e em 2008, contando também com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, lançou edital para apresentação de propostas de estudos e pesquisas no âmbito do Programa Observatório da Educação, que contempla, dentre os eixos temáticos, a Educação do Campo. O envolvimento de instituições de ensino de terceiro grau tem um peso político diferenciado, considerando que, apesar de a grande maioria das parcerias para realização de ações de Educação do Campo implicarem universidades, essa é uma relação bastante conflituosa, em razão dos desajustes entre as dinâmicas da própria universidade e dos movimentos sociais (e sujeitos do campo) e em decorrência dos fortes apelos à formação de uma ordem hierárquica, devido à posição tradicionalmente assumida pela universidade como centro de excelência na produção do conhecimento, o que lhe faz tender a desconsiderar a base de saberes intelectuais e organizativos dos sujeitos do campo<sup>52</sup>.

Tu podes entrar individualmente na universidade; agora entrar coletivamente: - quem são vocês? Quando tu vais entrar individualmente fica despercebido, agora entre com uma turma de 50 pessoas para fazer um curso de Pedagogia, História... A presença física do grupo cria estranhamentos e tensões; neste sentido, nós temos, sim, coisas em comum, não apenas pelo fato de ter uma experiência organizativa diferente na escola, mas porque existe uma experiência organizativa do MST que vai para dentro da escola e da universidade e não o contrário (EDGAR KOLLING, em entrevista).

---

<sup>51</sup> Disponível em < <http://www.mst.org.br/mst/>> Acesso em 20 nov. 2009.

<sup>52</sup> Sobre esse assunto já existe um número considerável de estudos, que fundamentalmente abordam a relação de parceria dos sujeitos com o ambiente acadêmico e dos parceiros entre si, dentre os quais se pode destacar os de Jesus (2003); Beltrame (2004); Azevedo (2001); Foerste e Schutz-Foerste (2003); Araújo (2004). Sobre isso, Edgar Kolling destaca que é impossível que um curso de Educação do Campo passe despercebido pela Universidade.

Essa tensão tende a ganhar proporções maiores, considerando que, segundo informações do MEC, todas as regiões do país, especialmente o Nordeste, manifestaram interesse em abrir cursos de licenciaturas em educação do campo. Das 24 propostas apresentadas por instituições de ensino superior públicas (federais, estaduais e municipais), 13 são da região Nordeste, justamente onde há maior carência de professores capacitados para trabalhar nas escolas rurais, sendo a Norte a segunda região que mais precisa de professores do campo. Dos planos de trabalho inscritos na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 13 são de instituições federais de ensino superior e 11 de estaduais e municipais<sup>53</sup>.

Como podemos observar, o nível de complexidade que vai ganhando a Educação do Campo torna compreensíveis as tensões e conflitos destacados. No entanto, a base desses conflitos, que são estruturais, não pode ser identificada somente no campo da Educação do Campo realizada pelo PRONERA, em parceria com os movimentos sociais, pois eles estão diretamente relacionados com os processos de expropriação e exploração a que foram submetidos historicamente os sem-terra e o meio rural, conforme analisaremos a seguir.

---

<sup>53</sup> Disponível em < [http://www.metodista.br/sala-de-imprensa/clipping\\_digital/noticias/](http://www.metodista.br/sala-de-imprensa/clipping_digital/noticias/)>. Acesso em: 20 nov. 2009.



## 2 DESDE A PARCERIA RURAL, ELEMENTOS PARA PENSAR O *CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*

### 2.1 Concepções de Parceria Rural

Compreendemos que os elementos de tensão anteriormente identificados na Educação do Campo se constituem, no momento atual, como parte de um processo histórico que, no meio rural, é marcado por conflitos estruturais que envolvem principalmente proprietários, não proprietários e o Estado. Na rota dos registros teóricos sobre a parceria rural, identificamos concepções e prática que permeiam tais conflitos e aportam elementos analíticos às parcerias atuais, especialmente na Educação do Campo.

A partir dos levantamentos sobre a incidência do tema parceria na produção acadêmica brasileira, identificamos que as parcerias rurais do final do século XIX e início do XX constituem as primeiras referências nos estudos. Além da pertinência temática, verificamos que, seguindo a rota das concepções e práticas recorrentes na parceria rural, seria possível marcar elementos de análise do contexto histórico que formam a base de formação do MST e da Educação do campo. Além disso, também procuramos ver possíveis articulações entre os valores e tensões que perpassavam a parceria rural e atravessam as parcerias atuais.

Tendo em vista esses objetivos, encontramos, na produção da pesquisadora Maria Rita Garcia Loureiro (1977)<sup>54</sup>, duas indicações que constituíram os referenciais para a nossa análise: primeiro, que as concepções e práticas de parceria estão vinculadas a concepções sobre o desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, segundo, que a diferentes práticas de parceria podem ser explicadas a partir de diferentes especificidades internas que compõem a realidade brasileira.

---

<sup>54</sup> A autora analisa, entre 1972 e 1973, uma experiência de parceria realizada no Estado de Goiás num momento em que já havia o emprego da maquinaria no trabalho agrícola. Sua obra “Parceria e Capitalismo”, publicada em 1977, tem fornecido aportes para as pesquisas sobre a temática. A própria autora destaca que a sua análise é limitada, tendo em vista que considera especialmente os aspectos econômicos.

Loureiro indica *cinco* concepções de parceria rural, ressaltando que a pertinência de cada uma deve ser buscada na relação com a realidade prática considerada pelos seus proponentes, não podendo, desse modo, ser generalizadas. Na *primeira* concepção, a parceria corresponde a um regime de trabalho implantado no Brasil, no final do século XIX, com o objetivo de reverter a ameaça de desaparecimento do latifúndio diante da decadência da produção em razão da abolição da escravatura e do estabelecimento da pequena propriedade. Segundo a autora, foi

uma forma de arrendamento primitivo que ora se aproxima da renda-trabalho, ora da renda-produto, todas estas aparentadas com as formas feudais ou semi-feudais de renda pré-capitalista, cuja principal característica é a limitação da liberdade do cultivador ou sua dependência servil ao senhor da terra (LOUREIRO, 1977).

Nessa concepção, identificamos as experiências de parceria inauguradas, no ano de 1847, pelo senador Nicolau de Campos Vergueiro<sup>55</sup>, pela introdução, em sua fazenda Ibicaba, em Limeira, no Estado de São Paulo<sup>56</sup>, de famílias de procedência alemã, suíça, portuguesa e belga, trazidas na condição de trabalhadoras parceiras. A Companhia Vergueiro fazia os contratos, que tinham como objeto o cultivo, limpeza e colheita do cafezal, com safra dividida ao meio. Em algumas áreas estabelecidas, permitia-se o plantio de gêneros necessários à subsistência, com excedente a ser dividido ao meio com a Companhia.

---

<sup>55</sup> Marques (2007) assinala que, em 1840, o senador Vergueiro fez a primeira tentativa de emprego de parceria com imigrantes, promovendo a vinda de portugueses para a sua fazenda, sob o argumento de que aquele sistema favorecia não somente aos fazendeiros, mas também aos interesses do país, à medida que aumentava a população livre e a colonização no município. A autora reproduz um trecho da carta que fora enviada ao presidente da Província, em 1853: “Recomendo, como todos, a grande necessidade de trabalhadores, que substituíssem os escravos e concorressem a aumentar-se a população livre, estudei refletidamente os meios de consegui-lo, e pondo de parte as teorias conhecidas, concluí que o systema de parceria era o mais apropriado as nossas circunstancias, por não necessitar tanto de povoar os desertos, como de repovoar as terras ocupadas por muito raros moradores, apoiados sobre braços escravos que vão faltar; sendo evidente a utilidade deste systema para o paiz, principalmente na actualidade, não o é menos para os colonos que na sua chegada encontrem quem o supra do necessário e lhes forneça trabalhos, sem affrontarem as asperezas do sertão” (LAMOUNIER, 1988, p. 30-31).

<sup>56</sup> Apesar de essa prática aparecer como inaugural na literatura, Marques (2007) afirma que a parceria rural na agricultura remonta ao século XVII, na experiência conhecida como “ter cana obrigada”, semelhante à “meia”, que consistia na locação de uma porção da terra e moagem da cana do parceiro nela plantada.

Esse tipo de parceria foi motivado especificamente pela escassez de mão de obra escrava<sup>57</sup> (principalmente na agricultura), ocasionada pelo fim do regime de sesmarias, praticado até 1822. Funcionou, assim, como uma medida compensatória. Antes disso, já havia sido utilizada a prática de compatibilizar mão de obra de imigrantes livres e escrava, que não foi bem sucedida, devido a desigualdades gritantes.

A intensificação desse tipo de parceria com imigrantes foi intensificada a partir de 1850, num exemplo, segundo Prado Júnior (1998, p. 187), imitado por muitos outros lavradores de café, principalmente em São Paulo. Apresentou bons resultados, a princípio, tanto que em São Paulo chegaram a ser formadas, à época, 70 colônias de imigrantes parceiros. No entanto, os problemas de desconfianças no cálculo da cota devida à fazenda e aos trabalhadores e os maus tratos revoltaram os imigrantes e inviabilizaram a experiência<sup>58</sup>.

Dado o volume de problemas e insatisfações, depois de passada uma década, em 1857, a imigração foi interrompida e restabelecida somente em 1877, dessa vez com forte presença italiana. Porém, nesse momento, segundo Prado Júnior (1998, p. 188), o sistema de parceria foi abandonado e os trabalhadores fixados nas fazendas como assalariados, sendo os contratos de parceria substituídos por contratos de locação de serviço, com pagamento de valor fixo (MARQUES, 2007).

Nesse contexto, a articulação de interesses da aristocracia rural e da nova burguesia urbana são fundantes da questão agrária: o fim do regime de sesmaria promoveu a capitalização do Estado e, ao mesmo tempo, a política de povoamento, tendo em vista o incremento da produção voltada para a exportação. Do ponto de vista teórico, apesar de a parceria estar associada, neste caso, a certo tipo de arrendamento, a renda que resultava se realizava essencialmente como trabalho ou como produto do trabalho. Por isso, as relações entre os parceiros tende a ser vista como dependência servil ao senhor da terra, reportando, assim, a práticas pré-capitalistas, feudais ou semif feudais.

---

<sup>57</sup> Segundo Prado Júnior (1987, p. 142), os escravos representavam cerca de um terço da população total do Brasil.

<sup>58</sup> Os imigrantes eram trazidos e mantidos em situação de dependência, especialmente por dívida. Segundo Marques (2007) e Kowarik (1987), os produtos de primeira necessidade eram comercializados pela própria fazenda a preços altos, e os colonos acumulavam dívidas já iniciadas com os custos da viagem dos seus países ao Brasil. Quanto aos contratos, autorizavam ao fazendeiro até a transferência do colono para outra fazenda, caso houvesse motivo “justo” ou “infundado” para o refugar.

A *segunda* concepção opõe-se radicalmente à anterior. Nega a ordem feudal na formação da sociedade brasileira e compreende a parceria como relação de emprego assimilada ao assalariamento, sendo vista como essencialmente capitalista e representando “um sistema superior de organização econômica e padrões mais elevados de produtividade<sup>59</sup>”. O parceiro, ao invés de ser considerado um servo, ou mesmo um trabalhador autônomo, é tido como proletário. A autora faz alusão a essas palavras de Prado Júnior, destacando que, por essa compreensão, a sociedade brasileira nunca foi feudal.

O proprietário (no chamado sistema de parceria) não transfere ao trabalhador nada que se assemelhe com a posse da terra. Conserva sobre ela seus integrais direitos, tanto como no caso de qualquer outro tipo de empregado; e dispõe do produto, fazendo ele mesmo a distribuição. É ainda o proprietário que dirige de perto, e fiscaliza rigorosamente, por si ou por seus prepostos, as atividades do trabalhador, que não tem, como seria o caso na parceria, nenhuma autonomia e disposição sobre a cultura de que se ocupa. Na realidade e em essência, é um locador de serviços, um simples empregado perfeitamente assimilável ao assalariado de que se distingue unicamente pela natureza da remuneração recebida (LOUREIRO, 1977, p. 21).

Esse tipo de concepção nega a parceria, quando a compreende somente como artifício para esconder a exploração capitalista. Além disso, também insere a discussão sobre o salário subsumido, no caso, ao modo de produção capitalista. A este respeito, Gorender (1987, p. 30) adverte que, assim como há um capital pré-capitalista, há também um salário pré-capitalista, sendo o caso mencionado um exemplo disso, na medida em que não se realizava em um patamar fixado, com regularidade e cálculo na base no trabalho individual, mas tinha em conta o trabalho do grupo familiar<sup>60</sup>.

A propósito disso, a pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA Anna Luiza Ozório de Almeida estudou a taxa de crescimento demográfico da população rural nordestina em 1974 e constatou, com dados empíricos, que o sistema de parceria, como forma predominante de organização da produção nas regiões menos

---

<sup>59</sup> Ver Caio Prado Junior (1966).

<sup>60</sup> A prática da parceria rural no Brasil, no período pré-capitalista, promoveu grande envolvimento da família não proprietária, em que se pôde perceber o papel de destaque da mão de obra feminina e infanto-juvenil.

povoadas do Nordeste e da maior parte da América Latina, induzia as mulheres à fecundidade (esta diminuía em famílias sob o trabalho assalariado na agricultura ou nas cidades)<sup>61</sup> (ALMEIDA, 1977, p. 292).

Contudo, a autora também identificou que, nas regiões pouco habitadas, a parceria consistia em os proprietários oferecerem aos parceiros, de acordo com o tamanho da família, um pedaço de terra e crédito para a compra de alimentos e serviços de comercialização (tanto para a produção de safras comerciais quanto para necessidades de consumo). Em troca receberiam uma parcela contratualmente fixada do produto obtido e o direito de ser indenizado em espécie por todas as dívidas, assegurada a proteção ao parceiro e à sua família em caso de secas mais severas<sup>62</sup> (ALMEIDA 1977, p. 292).

A *terceira* concepção citada por Loureiro também se encontra no âmbito do debate, já anunciado, sobre a existência ou não de feudalismo no Brasil. É identificada principalmente no trabalho de Moacir Palmeira, que propõe que se pense o sistema “plantation” como um modo de produção específico, diferente do feudal e do capitalista. Outro autor com construção analítica a partir deste referencial é Jacob Gorender, já citado, embora, quase dez anos depois de a ter explicitado, como hipótese de trabalho, haja feito uma importante reconsideração:

Hoje, porém, aquela hipótese de trabalho já não me parece adequada. Afinal, tratar-se-ia de um modo de produção de transição, o que não possui fundamento conceitual defensável. Por uma questão de coerência teórica e de correspondência ao avanço dos conhecimentos historiográficos, penso que a dominação do modo de produção escravista colonial foi seguida pela dominação do modo de produção capitalista sob uma forma primitiva de prevalência do setor agrário exportador no conjunto da economia (GORENDER, 1987, p. 9).

---

<sup>61</sup>A pesquisadora observou que, nas regiões em que predominava o trabalho assalariado, não existia motivação para o aumento do número de pessoas na família, como ocorria onde se praticava a parceria, evidenciando a importância da família na parceria. A autora chega a afirmar que “a maioria das esposas entrevistadas na amostra, embora analfabetas, não apenas estavam informadas, mas queriam usar anticoncepcionais. Não podiam, no entanto, contrariar os interesses deliberadamente reprodutivos dos maridos que, encorajados pelos patrões, queriam filhos para ajudá-los a cultivar a terra”. Depreende-se que, na parceria rural daquele período, não somente a participação da mulher tinha papel de forte relevo, mas também a das crianças, adolescentes e velhos.

<sup>62</sup> Estudo realizado em 1973.

A *quarta* concepção, presente na produção da pesquisadora Maria Isaura Pereira, compreende os parceiros como parte do campesinato, posicionados em uma camada intermediária, ao lado dos pequenos proprietários, posseiros, arrendatários e moradores ou agregados. Para a autora, no período colonial, os parceiros se localizaram entre os fazendeiros e os escravos e, no pós-colonial, entre os fazendeiros e os trabalhadores sem-terra. Essa compreensão suscita outro aspecto da discussão: o das concepções de camponês e parceiro.

O referencial adotado pela autora para situar parceiros e camponeses na mesma camada social é a compreensão de que ambos usam o produto do trabalho para consumo próprio e não com o objetivo de lucro. Loureiro ressalta que esse entendimento se aproxima da definição de Marx sobre a economia camponesa, em que a maior parte do produto do trabalho entra no consumo do produtor como meio de subsistência e somente o excedente é comercializado. Porém Maria Isaura Pereira tem como referência principal a *destinação do produto*, o que a distancia de Marx, que classifica camponeses e parceiros a partir do referencial das *etapas históricas*. Segundo ele, a parceria é um sistema de exploração com divisão do produto usado na transição entre a forma primitiva da renda e a renda capitalista. Já no caso do campesinato, o trabalhador tem a terra como campo de atividade indispensável a seu trabalho e capital e como instrumento principal da sua produção.

A *quinta* e última concepção apresentada por Loureiro foi vista no trabalho de Antônio Cândido, “Os Parceiros do Rio Bonito”, onde o autor faz um estudo exaustivo sobre a cultura e a sociabilidade do homem brasileiro do campo, com o objetivo de conhecer seus aspectos básicos. Nesse intento, identificou a forte presença de problemas econômicos, mas os tomou como apoio para analisar as condições de sobrevivência dos camponeses no momento em que se estruturava o processo de industrialização. Assim, a parceria referida traduz muito mais experiências relacionadas a questões existenciais, nas quais aparecem proprietários e assalariados, o primeiro com dificuldade de explorar diretamente suas terras, e o outro resistindo a tornar-se assalariado, em um momento de início do desenvolvimento do capitalismo.

### 2.2.1 Parceria e Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil

Como enfatizado, as concepções, todas elas apoiadas em estudos empíricos, expressam uma diversidade de práticas de parceria situadas em diferentes contextos da realidade brasileira, de modo geral atravessadas por uma mesma situação: a exploração da terra e do trabalho, articulada à expropriação e concentração dos meios de produção, no quadro de desenvolvimento do modo de produção capitalista no país. Devemos considerar que essa dupla exploração não se realiza de modo linear e enfrenta resistências perceptíveis tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Isso pode ser verificado em dois contextos, tomados a título de ilustração: o das parcerias na grande produção cafeeira do Oeste paulista e o da - também grande - produção açucareira na Zona da Mata pernambucana.

Na Zona da Mata, o uso da terra na prática da parceria se favoreceu da escassez de dinheiro, mão de obra barata e abundância de terra. Nesse caso, pequenos pedaços de terra eram concedidos a trabalhadores sem terra para que neles plantassem, criassem e morassem, o que tinha, principalmente, o objetivo de não dispersar a mão de obra sazonal empregada no cultivo da cana<sup>63</sup> (GORENDER, 1987). Na produção cafeeira do Oeste paulista, a parceria foi interrompida ainda muito cedo, devido aos conflitos com os imigrantes, conforme já mencionamos, e os anteriormente parceiros se transformaram em assalariados, assegurando a presença mais forte do modo de vida capitalista no meio rural.

Contudo, no momento em que o café alcançou os melhores preços, os fazendeiros abandonaram o cultivo de produtos de primeira necessidade, abrindo uma brecha para a parceria. Segundo Prado Júnior (2007, p. 61), aos colonos residentes fixos na fazenda era dado, geralmente, o direito de plantar, por conta própria e entre os pés de café, milho, arroz e feijão, o que assegurou que parte dos gêneros alimentícios necessários à sobrevivência fosse produzida por trabalhadores não proprietários<sup>64</sup> (MARQUES, 2007,

---

<sup>63</sup> ALMEIDA (1977, p. 294) afirma que o parceiro dispunha de parte da gleba, devidamente demarcada e com relativa autonomia na produção e destinação e que a prática mais usada de partilha da produção era a meação em geral comum a parceiros e moradores. Nesse caso, o morador era, muitas vezes, considerado um parceiro, mas em condições bem diferentes, pois, além de não dispor da parte da terra que cultivava, recebia a sua, relativa ao produto colhido, em dinheiro (espécie), sendo, portanto, um misto de parceiro e trabalhador assalariado.

<sup>64</sup> Neste caso, a partilha era feita pela “meia”.

p. 46). Nesse quadro, Prado Júnior (2007, p. 64) compreende que, tanto num como no outro caso, a parceria foi usada como substituição ao pagamento de salário, sendo que nas fases e lugares de prosperidade e conjuntura favorável da produção a tendência era reduzir ou mesmo eliminar inteiramente toda a redistribuição ou compensação ao trabalhador que não fosse puramente monetária.

Afora desse aspecto, devemos levar em consideração que, no caso dos moradores fixos das fazendas de café e dos parceiros do Nordeste, além das motivações em torno das necessidades econômicas que asseguraram parceria entre grandes proprietários e não-proprietários, existiram casos de parceria entre pequenos proprietários e não proprietários e entre pequenos proprietários entre si, quando estes trocavam diárias de serviço, geralmente aproveitando os momentos livres do trabalho na grande propriedade. Esse tipo de situação ainda é, hoje em dia, muito comum no Piauí.

Comprendemos que tal situação expressa uma questão situada para além das necessidades econômicas. É que falamos de pequenos proprietários que se dispõem a compartilhar o trabalho e os produtos dele quando teriam a alternativa de dedicar todo o seu tempo ao trabalho assalariado. Pelo que podemos observar na experiência vivenciada com trabalhadores rurais, ouvindo suas históricas e as dos seus antepassados, esse tipo de atitude revela o desejo de manter vínculos e raízes com determinado modo da vida e trabalho, diferente daquele que se produz pelo trabalho assalariado no campo ou na cidade. Tal tipo de experiência se contrapõe à prática dominante de concentração da terra, na medida em que a família não apenas divide o mesmo lote, mas também trabalha coletivamente.

Mesmo na situação em que os pequenos proprietários tiveram seus lotes absorvidos pela grande propriedade, muitos dos antigos donos não se transformaram em sem-terra assalariados, mas, segundo Barreto (1985), na realidade do Piauí, por exemplo, tornavam-se, em grande parte, os chamados *migrantes improdutivos* junto às grandes fazendas. Essa situação gerou, no Piauí, a prática da “agregagem”, também confundida com parceria.

Martins (2003) denomina essa dinâmica cultural do campo de mística da *terra de trabalho*. Ele compreende que esta era a bandeira das Ligas Camponesas, com a sua proposta de reforma *agrária radical*, que questionava tanto a ordem econômica capitalista quanto o poder a ela correspondente. Viam os trabalhadores não como



assalariados explorados, mas camponeses em processo de expropriação, e defendiam a revisão do direito de propriedade e a desapropriação para fins de reforma agrária<sup>65</sup>. Segundo o autor, esse entendimento inscreve uma Reforma Agrária que passa pela revitalização da família, das crenças e da religião, da utopia e do simbólico; enfim, dos laços comunitários, articulados aos aspectos legais e institucionais. Por essa ótica, considera que as populações do campo reaparecem na atualidade por meio da identidade de agricultor familiar<sup>66</sup>.

Não existe, então, em tal visão, lugar para o etapismo segundo o qual o destino do trabalhador rural é ser operário assalariado. Nela, o trabalhador rural pode também ser camponês. Sua identidade é marcada por diferentes situações de expropriação que inscrevem componentes étnicos, econômicos e culturais diferentes e unificáveis arbitrariamente<sup>67</sup>. Sem entrar no mérito relativo à condução das lutas camponesas, é evidente que essa abordagem ajuda a compreender a reivindicação em torno do estatuto próprio da Educação do Campo (no âmbito da educação geral) pela constatação de que a educação foi historicamente negada aos trabalhadores camponeses e voltada para um setor privilegiado economicamente, urbano. A professora Edla de Araújo Lira Soares (2002)<sup>68</sup> afirma que

---

<sup>65</sup> O autor considera que essa concepção estava contraposta à do PCB, que defendia a chamada reforma agrária social, na qual se considerava que os trabalhadores do campo eram essencialmente assalariados e que a reforma agrária deveria lhes assegurar, em primeiro plano, direitos trabalhistas, e segundo os regimes de propriedade. Por essa via, a questão trabalhista agrária ganhou visibilidade como questão agrária, o que contribuiu para acelerar a expulsão dos trabalhadores que ainda permaneciam no campo, trabalhando em grandes fazendas, tornando-os assalariados puros.

<sup>66</sup> Afirmarões desse tipo provocam alguns autores, dentre esses Fernandes e Thomaz Júnior, a entrarem em um esforço de explicitação conceitual sobre as categorias *camponês* e *agricultor familiar*.

<sup>67</sup> Martins (2003, p. 198) destaca várias identidades: (1) índios aculturados, libertos da servidão no século XVIII e mantidos no círculo de dependência; (2) mestiços de índios e brancos vagantes pelo território, sem *status* social definido; (3) descendentes de colonos estrangeiros imigrantes do século XIX; (4) brancos pobres ou empobrecidos que, desde a Colônia, dedicam-se à agricultura de subsistência; (5) negros libertos que se tornaram situantes, moradores; (6) fazendeiros brancos decadentes, cujas famílias haviam sido proprietárias de escravos. O autor considera que o MST não consegue, em sua dinâmica interna, reconhecer a existência dessa identidade diversa que compõe o trabalhador camponês, na qual é forte a questão da renda da terra como presente no imaginário dos pobres pela imposição da dinâmica dominante de valorização da propriedade privada. Segundo ele, esse tipo de postura explica os chamados desvios dos assentados quando, por exemplo, arrendam ou vendem lotes de terra da Reforma, de modo que esse peso cultural deve ser levado em conta na luta pela Reforma Agrária, ao lado da que se dá pela desconcentração da terra.

<sup>68</sup> Parecer sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, publicado pelo MEC.

em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (SOARES, 2002).

O tipo de educação e de escola promovido no meio rural esteve subordinado a interesses dos empreendimentos agropecuários, em cada região. Nesse caso, os filhos dos grandes proprietários davam continuidade aos estudos, e os dos camponeses pobres ficavam na “educação primária”. No Piauí, os estudos de Ferro (1996), Costa Filho (2006) e Reis (2006) indicam que a escola tem relação direta com o processo de povoamento e desenvolvimento econômico, tanto que a experiência pioneira nos primeiros momentos do povoamento do Estado, foram as chamadas escolas familiares, realizadas em âmbito doméstico por parentes, amigos escolarizados, religiosos ou mestres contratados.

Para Moura (s/d), a partir dessa perspectiva nasce a educação de jovens e adultos no Piauí, cuja marca histórica é a criação, em 1910, da Escola de Aprendizes Artífices, de nível primário e voltada para os setores populares. Os seus egressos não tinham acesso aos cursos superiores não apenas pelos impedimentos normativos, mas também em razão das questões socioeconômicas, conforme destacamos. Assim, enquanto os filhos das famílias abastadas tinham o ensino denominado “literário”, com horizonte de continuidade, aos filhos dos operários bastava o ensino de “artes e ofícios”, suficiente para a aquisição de habilidades que garantissem o ingresso em uma atividade produtiva, afastando-os da ociosidade. “Posteriormente, a Escola de Aprendizes Artífices teve sua denominação mudada para Escola Industrial do Piauí e, hoje, é a Escola Técnica Federal do Piauí”<sup>69</sup> (MOURA, s/d, *apud* FERRO, 1984).

Os “patronatos”, destinados a menores pobres de regiões rurais e “aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura” transformavam, segundo Soares (2002), crianças indigentes em cidadãos prestimosos, associados aos interesses de desenvolvimento local de cada região. Apesar de divergências entre analistas sobre a participação dos jesuítas na educação dos piauienses nos primeiros séculos da sua história, verifica-se que os processos de escolarização no Estado ocorreram tardiamente

---

<sup>69</sup> Grifos da autora. Tais escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e, recentemente, em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

em relação aos demais, até porque o povoamento do território começou no final do século XVII e somente em 1711, após um século e meio da chegada dos jesuítas ao Brasil<sup>70</sup>, eles se instalaram no Piauí. Ademais, alguns historiadores compreendem que os jesuítas estiveram preocupados especialmente com a atividade pecuarista, outros apontam a catequese como a meta principal e ainda outros referem a ambas, associadas à educação<sup>71</sup>.

Em qualquer das situações, verifica-se que esse “atraso” e a perspectiva que lhe era pertinente foram determinantes para a grave situação de analfabetismo no meio rural. A criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos somente foi autorizada em 1827, com a Lei Geral do Ensino. No entanto, a escola decorrente da Lei era, de acordo com os registros, bastante precária, especialmente do ponto de vista da qualidade, o que deu margem ao surgimento das escolas particulares.

Em 1845, foi editada uma Lei que normatizava o ensino primário e secundário na província<sup>72</sup>, a mesma que também criou a primeira escola secundária. Depois disso, somente em 1910 foi fundada a primeira escola de ensino normal, mais tarde denominada de Escola Normal “Antonino Freire”<sup>73</sup>, atualmente Instituto Superior de Educação Antonino Freire, a instituição formadora que tomou parte na parceria observada empiricamente nesta investigação.

A partir da leitura geral sobre a escola rural e a parceria rural, identificamos dois elementos-chave para analisar o processo histórico em que se constitui o MST e a Educação do Campo. O primeiro diz respeito ao processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, e o segundo refere os conflitos que compõem as relações sociais no contexto desse desenvolvimento.

Sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo, entendemos que a realidade brasileira do século XIX se realiza a partir de um processo que não pode ser tomado como mera continuidade de acontecimentos iniciados na Europa, alheios e desintegrados da dinâmica local. É que, apesar da relação de dependência colonial, o

---

<sup>70</sup> Os jesuítas são, em geral, considerados os precursores da educação escolar no Brasil.

<sup>71</sup> Sobre o assunto, ver Nunes (1972 e 1975), Ferro (1996) e Cunha (1924).

<sup>72</sup> Nessa Lei, foi também criado o Liceu Piauiense, primeiramente no município de Oeiras e, em 1852, transferido para Teresina, a primeira instituição de ensino secundário do Piauí.

<sup>73</sup> Governador do Estado, à época da sua idealização.

Brasil não vivenciou o feudalismo europeu, mas ao contrário, desde o momento da colonização, ocorria um processo diferente, com base na servidão escrava, que perdurou por três séculos sem ser, totalmente, erradicada. Essa servidão foi perfeitamente associada a um modo de administração colonial que promoveu a concentração da terra sob o domínio de poucos, assegurada por mecanismos econômicos, políticos e jurídicos, que, em conjunto atuaram para a desativação do modo cultural de vida dos povos originários do país.

A lógica desse processo se manteve no momento posterior à abolição da escravidão, como destacamos, e foi decisiva para a criação da Primeira Lei de Terras, definindo a compra como forma de acesso (antes da abolição do trabalho escravo). Essa realidade assegurou que pobres e ex-escravos formassem a base do contingente de excluídos da terra e dos meios de produção em geral.

Mesmo após o intenso êxodo rural provocado pelo processo de industrialização e “incorporação” de grande parte dos trabalhadores rurais à indústria fabril tipicamente capitalista e urbana, no setor rural continuou o domínio das formas “camponesas dependentes”, de modo que, segundo Gorender (1987), o setor agrário exportador subordinava o segmento mais típico do modo de produção capitalista<sup>74</sup>. Assim a parceria rural e sua ambiência oferecem subsídio para compreender o campo e as relações sociais atuais e os desafios da Educação do Campo e do MST, quando realiza parceria com o Estado.

Quanto aos conflitos agrários<sup>75</sup>, estiveram presentes desde os primeiros momentos da colonização e foram ocasionados por ações de resistência, estas quase sempre compreendidas como banditismo, criminalizadas e omitidas da história oficial. Iokoi (1989, p. 65) afirma que a análise sobre os conflitos agrários no Brasil é muito recente e se deve à falta de atenção da historiografia para o grupo social camponês, por

---

<sup>74</sup> Reiterando a afirmação de que não faz sentido falar em relações de produção pré-capitalista com resquícios feudais, Loureiro (1977) destacou os seguintes argumentos: a produção agrícola era basicamente de mercadorias; o estabelecimento da propriedade privada da terra, com a Lei de Terras de 1850; a universalização do trabalho livre, com a abolição da escravatura e a imigração de trabalhadores estrangeiros “livres”. Conclui que, se tais elementos não implicam o estabelecimento de relações capitalistas, destroem, todavia, a possibilidade de existência de economia feudal no Brasil.

<sup>75</sup> A CPT tem cumprido um papel destacado no levantamento de dados e discussão sobre os conflitos no campo.

desconsiderar seu papel histórico, sem falar na perspectiva cronológica etapista e linear que “eliminou” o camponês da História.

Apesar disso e em que pese a repressão, encontramos registros sobre conflitos marcantes nos primeiros séculos, principalmente em torno da Proclamação da República, como no caso de Canudos<sup>76</sup>. No período seguinte registrou-se o surgimento dos primeiros sindicatos anarquistas e a formação do Partido Comunista, em 1922 e, mais tarde, das Ligas Camponesas, organizações que ganharam corpo e intervieram sistematicamente no contexto político brasileiro.

Fernandes (2003, p. 14) reforça essa compreensão, ao afirmar que o efeito devastador do problema agrário no Brasil reside na opção histórica dominante que colocou o mercado no centro do desenvolvimento do modo de produção, gerando desigualdade e diferenciação social. Essa situação criou o problema agrário, de efeito devastador, agravado pela opção do governo de autorizar o mercado a conduzir a questão. Na mesma linha, Martins (2001) avaliou o problema, dizendo que

desde os anos 60 a modernização forçada do campo e o desenvolvimento econômico tendencioso e excludente nos vêm mostrando que esse modelo imperante de desenvolvimento acarretou um contra-desenvolvimento social responsável por formas perversas de miséria antes desconhecidas em muitas partes do mundo. As favelas e cortiços desta nossa América Latina e de outras partes constituem enclaves rurais no mundo urbano, transições intransitivas, desumanos modos de sobreviver mais do que de viver. O mundo rural está também aí, como resíduo, como resto da modernização forçada e forçadamente acelerada, que introduziu na vida das populações do campo um ritmo de transformação social e econômica gerador de problemas sociais que o próprio sistema em seu conjunto não tem como remediar (MARTINS, 2001, p. 2).

Associando o contexto histórico, as tensões do processo de desenvolvimento capitalista (visto pela lente da parceria) e os dados da atualidade da Educação do Campo, devemos

---

<sup>76</sup> Conhecida no Brasil como Guerra dos Canudos, trata-se de uma insurreição, realizada na Bahia, entre 1896 e 1897, marcada pelo confronto entre movimento popular de fundo sócio-religioso e o exercito republicano e trazia a crítica ao sistema de exploração vigente. As famílias organizadas conseguiam em Canudos prover sua subsistência e observavam coletivamente regras rígidas de comportamento e conduta. A comunidade exercia internamente funções religiosas, políticas e militares e chegou a contar com cerca de 5.200 casas e uma população de mais de 30 mil pessoas, depois de derrotar mais de três expedições militares oficiais, Canudos foi destruída, com seus habitantes lutando até o final.

avançar na compreensão sobre a parceria na Educação do Campo que atualmente envolve o MST e o Estado, na perspectiva dos objetivos deste estudo. Nosso ponto de partida é a potência dessa experiência, já referida e *aqui compreendida como síntese do passado e possibilidade do futuro no presente, ou ainda, um dado presente que contém um porvir, em processo de construção no presente*<sup>77</sup>, que comporta utopias e contradições com resultados diversos. É a partir desse entendimento que nos interessa analisar as repercussões dessa parceria no MST com o Estado.

---

<sup>77</sup> Compreensão tomada a partir dos aportes de Hugo Zemelman (1990).

### 3 MST E PRONERA COMO CAMPO DE PARCERIA DISSIDENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DESDE A EXPERIÊNCIA DO PIAUÍ

Com base na análise do contexto histórico de desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, discutidas a partir da parceria rural do final do século XIX e início do XX, procuramos explicitar a formação de uma questão agrária, em nossa compreensão, indispensável ao entendimento do tipo de parceria que o MST realiza com o Estado para a promoção da Educação do Campo, no quadro do PRONERA.

#### 3.1. Questão agrária na formação do MST

Conforme já mencionamos, o MST tem empenhado, nos últimos anos, energia significativa na superação da realidade dominante no meio rural brasileiro. Todo esse esforço tem passado pela Educação do Campo e, por conseqüência, pela criação do PRONERA, conformando seu modo de operação e ações. Assim, a formação do PRONERA, da Educação do Campo e do próprio MST deve ser compreendida a partir do processo histórico em que os constitui.

Mirando o processo histórico do campo brasileiro, vale considerar que o regime oligárquico, destacado no capítulo anterior, a partir de 1930 se desestruturou, mas as oligarquias mantiveram o controle do *status quo*. A economia continuou baseada, em larga medida, na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos grandes latifundiários permaneceu como uma das bases decisivas de sustentação do poder nacional (WEFFORT, 1981, p. 14).

O Estado, por meio do governo Vargas, ao tempo em que operava pela repressão, também promovia medidas populistas como forma de construir e manter o consenso em torno dos seus propósitos. Uma medida de destaque, nesse sentido, foi a Consolidação das Leis Trabalhistas, editadas em 1943, que assegurava os mecanismos de existência do sindicalismo “pelego”, ligado ao Ministério do Trabalho.

Ocorre que os trabalhadores rurais não estavam, no primeiro momento, incluídos nos “benefícios” da Lei do trabalho e, assim, continuavam sem liberdade legal de organização, dentre outros impedimentos, somente alcançada em 1960. Para que isso acontecesse, o Partido Comunista e setores da Igreja Católica exerceram importante papel no processo organizativo<sup>78</sup>, sendo com o apoio deles que se realizaram encontros e seminários de formação, reunindo pessoas de diferentes regiões do país, e que deram origem às entidades de base local, regional e nacional de trabalhadores<sup>79</sup> no Brasil.

Enquanto isso, a concepção capitalista de desenvolvimento nacionalista, apoiada no populismo, promovia a ampliação, em larga escala, das demandas econômicas e políticas do capital nacional, ao incrementar a atividade industrial urbana. Dentre as repercussões, verificou-se o intenso êxodo rural, a favelização das periferias, o crescimento do desemprego e a pressão pela ampliação do sistema de atendimento nos serviços sociais que, naquele momento, já começavam a se configurar como redes de serviço insuficientes diante da demanda ascendente. Tais problemas também promoveram as condições políticas para o avanço da organização e lutas populares dos trabalhadores.

No contexto dessas tensões e lutas, foi elaborado o projeto do Estatuto da Terra de 1964<sup>80</sup>. Segundo Medeiros (1989), na perspectiva do Estatuto, a empresa agrícola deveria tornar-se o “modelo ideal de propriedade fundiária”, inclusive podendo “atender” a exigência constitucional de cumprimento da função social, sem desestruturar a questão da concentração privada da terra. Essa linha analítica remete perceber como se constituíram algumas questões fortemente presentes na atualidade

---

<sup>78</sup> Depois de uma tentativa fracassada de derrubar o governo Vargas, em 1935, o Partido passou a sofrer forte repressão.

<sup>79</sup> Foram criadas ligas, sindicatos, uniões, federações, confederação, além de entidades de apoio como o Movimento de Educação de Base - MEB e outros. A luta pela Reforma Agrária naquele momento também implicava a denúncia da situação dos posseiros, meeiros, arrendatários e sem-terra, em geral explorados por latifundiários “grileiros”, que esperavam a terra ser trabalhada para depois apresentarem-se como seus donos, expulsando os posseiros por meio de ação armada (Medeiros, 1989). Segundo SILVA (2004, p. 89), as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs foram o espaço que possibilitou as primeiras elaborações teóricas dos sem-terra, convocando e contribuindo não somente para a organização, tendo em vista a conquista da terra, mas também desenvolvendo novos valores e construindo um trabalho de base a partir, principalmente, de princípio como a democracia e a participação autônoma.

<sup>80</sup> Junto com o Estatuto da Terra, editado em 1964, foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, que, em 1975, foi transformado em Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.



brasileira, a exemplo do agronegócio, da chamada reforma agrária de mercado e da polêmica da revisão dos índices de produtividade rural.

Mas é também no contexto desse processo que se pode verificar um novo momento na luta dos setores populares pela reforma agrária. Trata-se da institucionalização da luta pela reforma agrária, favorecendo o consenso das elites, que passaram a tratá-la com a ação do Estado, sem a participação dos trabalhadores organizados. Vale lembrar que aquela era uma conjuntura com um governo populista em que as reformas de base estavam sendo pautadas e que, pela primeira vez na história, se tornava possível a participação popular nas ações do Estado. Mesmo assim, a base dessa construção política não rompia com a ordem capitalista.

Scocuglia (2000, p. 24, 45) destaca que, no momento, se realizava um projeto baseado na educação e nas urnas, que havia “camponeses organizados em conflito com proprietários rurais, além da crescente participação política, nas maiores cidades nordestinas, de sindicatos operários, bem como de estudantes universitários e secundaristas.” Na visão de Souza Martins<sup>81</sup>, aquela estratégia majoritária na luta agrária deu sustentação ao que classifica como o “projeto dos outros”, pois desde os primeiros momentos do processo de industrialização foi criado, pela Igreja e pelo PCB (“mediadores” do movimento camponês), um tipo de situação favorável à promoção da chamada *política de frente única* (operários e camponeses). Na compreensão do autor, o rumo adotado desmobilizou a ação transformadora do movimento camponês e suprimiu as condições de avanço na direção do que ele denominou de “revolução camponesa no Brasil”<sup>82</sup>. A luta pela reforma agrária se teria tornado uma luta meramente reformista, na qual se desperdiçou a riqueza da sua singularidade. Segundo Souza Martins, essas amarras foram garantidas, essencialmente, por interesses partidários.

---

<sup>81</sup> O autor tratou sobre o assunto recentemente no livro “O Sujeito Oculto” e no artigo “Reforma Agrária, o Impossível diálogo”, mas, no conjunto da sua obra, podemos identificar uma crítica constante ao que denomina mediação, especialmente da Igreja, partidos políticos e do próprio MST, no contexto das lutas camponesas.

<sup>82</sup> Para Souza Martins, a reforma agrária não nasce como uma luta progressista, mas conservadora dos interesses que, de um lado, pretendiam garantir suas propriedades (elites constituídas no contexto das capitânicas hereditárias, sesmarias e escravismo) e, do outro, resistiam contra a alteração das relações de trabalho no meio rural, o que incluía ameaça dos direitos de moradia, aumento da renda, expulsão de trabalhadores para as cidades, etc. Assim, os dois grupos formaram uma aliança para promover as reformas que entendiam necessárias à manutenção desses interesses, ficando as “esquerdas” divididas entre a reforma trabalhista e a agrária.

No final dos anos 50 e de 60, tempo marcado pela mobilização social, ocorreram grandes disputas, inclusive no interior do Estado e do governo, as quais geraram uma crise institucional que, segundo Medeiros (1989, p. 56), teve natureza econômica, política e social e desaguou no Golpe Militar de 31 de março de 1964 e na instalação do regime de ditadura. Partindo desse raciocínio, podemos afirmar que a luta pela reforma agrária participou ativamente daquela ruptura política sendo outra atuação incisiva a do movimento de Educação Popular, ambos formadores das energias necessárias ao ressurgimento das lutas populares nos anos 70 e 80.

Assim, depois de vinte anos de repressão, silenciamento e impedimento de fazer política, os movimentos sociais retomaram seus lugares no cenário nacional das lutas, inclusive no campo, num primeiro momento lutando contra os efeitos da ditadura, pela redemocratização e anistia política. As bandeiras amplamente defendidas nos anos anteriores à ditadura voltaram à cena, dentre elas a da Reforma Agrária, que contava também com o protagonismo do MST.

Oficialmente, o MST foi fundado em 1984, no Estado do Paraná, região sul do Brasil, e se considera herdeiro do conjunto de lutas populares realizadas no período que precedeu sua existência<sup>83</sup>. João Pedro Stédile<sup>84</sup>, em entrevista de 1990, explica que existem dois marcos históricos que caracterizam o surgimento do MST: um mais interno, que foi o seu congresso de fundação, em 1985,<sup>85</sup> e outro mais externo, situado no final de 1985 e 1986, quando o Movimento adotou uma política diferenciada à da CONTAG e à do sindicalismo reformista influenciado pelo PCB, PCdoB e outras forças de esquerda.

---

<sup>83</sup>Tem como parceiros contemporâneos outros importantes movimentos do campo, como o Movimento de Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e Movimento das Mulheres Camponesas - MMC e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que constituem a base da Via Campesina no Brasil.

<sup>84</sup> Ver Revista “Teoria e Debate” n.º 09, jan./fev./mar. 1990.

<sup>85</sup> Nesse primeiro momento, foram articuladas as lutas localizadas pela terra, como as primeiras ocupações no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, em 1980; a resistência dos colonos desalojados pela Itaipu, a ocupação da fazenda Primavera, em São Paulo, as ocupações no Mato Grosso do Sul e em Goiás. Houve, em 1984, um encontro com lideranças de massa dessas ocupações e, a partir desse período, foi adotada a bandeira defendida pela CPT: “Terra para quem nela trabalha”. Stédile diz que, desde essa reunião, fundaram o Movimento e convocaram um congresso com toda a militância que lutava por terra, no Brasil, o que aconteceu em 1985, realizado em Curitiba, com 1.500 delegados de todo o país. Nesse momento, foi fundando o MST, que assumiu a bandeira “Ocupação é a Única Solução”.

Explica que tal rompimento foi ocasionado por diferenças de postura diante do Plano Nacional de Reforma Agrária, proposto no governo Sarney.<sup>86</sup>

Nesse cenário, o MST foi se destacando como um Movimento diferente, se comparado às demais organizações do campo, forjadas no período anterior à ditadura, diferença que articulou a reforma agrária a um conjunto de políticas socioeconômicas, dentre essas a da Educação. Trata-se de um movimento que combina luta institucional e luta direta e que, pela organicidade, reproduz a dinâmica que propõe para as relações sociais.

Sobre esse assunto, já existe uma vasta produção teórica, encontrada em Caldart (2004), Fernandes (1999), Vendramini (2000), Souza (2006) e Silva (2004), dentre outros. Sem muitos detalhes, destacaremos alguns aspectos, que compreendemos importantes à análise ora realizada, atinente à organicidade da Educação do Campo e às atividades realizadas em parceria com o Estado.

Do ponto de vista da direção, o MST é formado pela sua Coordenação Nacional > Direção Nacional > Coordenação Estadual > Direção Estadual > Coordenações Regionais > Coordenação dos Assentamentos e Acampamentos. A Coordenação Nacional é formada por aproximadamente noventa pessoas, sendo dois membros por Estado, eleitos nos encontros estaduais, um representante eleito pela central de cooperativas estaduais, dois membros eleitos por setores nacionais e vinte e um membros da Direção Nacional, eleitos no Encontro Nacional (FERNANDES, 1999, p. 82). Essa estrutura se movimenta pela concepção de democracia descendente e ascendente. Assim, as discussões e deliberações seguem o caminho que se inicia nos Núcleos de Base, passando pelas coordenações e chegando às Assembléias que, depois de definirem as deliberações gerais, as encaminham para serem implementadas pelas instâncias que participaram do momento propositivo.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Explica que chegaram a ir a Brasília, contribuindo para o plano e apresentaram várias sugestões. No processo, em outubro de 1985, o presidente Sarney baixou um decreto que o inviabilizou.

<sup>87</sup> Essa estrutura organizativa do Movimento deve, por princípio, reproduzir-se em todas as atividades por ele realizadas; de modo que pode ser identificada tanto no MST, como sujeito social coletivo, como em um assentamento, acampamento, marcha, manifestação, cursos, etc.



**Figura 1- Reunião Núcleo de Base, Curso Magistério/PI (Arquivo Pessoal)**



**Figura 2 - Reunião de Equipe, Curso Magistério/PI (Arquivo Pessoal)**

As atividades são realizadas a partir de setores vinculados às direções, organizados por diferentes tipos de demandas, como Produção, Formação, Educação, Finanças, Comunicação, Frente de Massa, Relações Internacionais, de Gênero, dentre outros. Também no que concerne às demandas programáticas e planos de luta, são formados os coletivos, como o de Juventude e o de Relações Internacionais, que vão se formando e reproduzindo nas diferentes esferas.

Atravessando toda essa estrutura organizativa, assim como as demais dimensões do Movimento, está a *Mística*, cultivada como forma de promoção da identificação

ideológica e cultural. Nesse processo, a simbologia (dança, dramatização, cantos, rituais) representa aquilo que não é expresso corriqueiramente pelo diálogo verbal: o sentimento de crença na mudança da sociedade é socializado pelo grupo, por meio de símbolos-sínteses, como uma música que fala da história do camponês, ou as suas ferramentas de trabalho, uma dramatização que remonte a uma passagem histórica do grupo ou de uma liderança relevante para o MST, como Paulo Freire, Che Guevara e outros (SILVA, 2004, p. 52).



**Figura 3 - Mística no ITERRA (Arquivo Pessoal)**

Tanto a organicidade quanto as bandeiras de lutas conjunturais e programáticas, assim como a mística, se reproduzem no interior de todas as atividades do Movimento, incluindo as da Educação do Campo.



**Figura 4 – Mística, Curso Magistério/PI (Arquivo Pessoal)**

Vendramini (2000, p. 51) afirma que o MST, pela estrutura organizacional e protagonismo político, espírito de coletividade e consciência comunitária, não é apenas um movimento de protesto, mas também uma forte organização social e política de massas. Como protagonista é autotransformador, faz com que pessoas historicamente levadas a se sentirem “pacientes” (vítimas da injustiça social) tornem-se agentes ativos, na luta pelo próprio destino<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> O senso do IBGE de 2000 apontou 350 mil famílias assentadas e cerca de 160 mil vivendo em assentamentos. Em 2007, o MST divulgou que os assentamentos correspondem a 56% da área que compreende o conjunto dos territórios camponeses e envolve 123 milhões de hectares. Os dados do MST indicaram a existência de 500 associações de produção, comercialização e serviço e 49 cooperativas de produção agropecuária, com 2.299 famílias associadas, 32 cooperativas de prestação de serviço, com 11.174 sócios; 96 pequenas e médias agroindústrias, com benefícios indiretos a 700 municípios no interior do Brasil. Ademais, e mais de 200 prêmios foram ganhos pelo MST nesses últimos 24 anos.



Figura 5 - Ato de Formatura Curso Magistério/PI (Arquivo Núcleo Educação do Campo/PI)

### 3.2 Protagonismo do MST Frente à Estratégia Neoliberal

Este tipo de protagonismo está fortemente contraposto à concepção histórica de campo e camponeses identificados a partir da lógica do atraso e dependentes do Estado para alcançarem seus interesses. O enfrentamento dessa concepção ganhou corpo, segundo Medeiros (1989, p. 147), pelo entrecruzamento dos processos sociais e econômicos que, com raízes diversas, conformou um movimento específico chamado Sem Terra. Segundo ela, uma marca significativa dessa experiência histórica é a exclusão de um conjunto de trabalhadores, os chamados colonos, do processo de modernização pelo qual passou a agricultura do sul do país, que já não permitia a reprodução dos pequenos agricultores familiares, tendo em vista o forte caráter empresarial, com preços e níveis de exploração cada vez mais elevados. O MST nasce não só com o objetivo de lutar pela socialização da terra, mas também por um determinado modo de vida, que implica um tipo de produção, desenvolvimento social e relação com a terra.

A visibilidade política do MST se manifesta com maior ênfase nos anos 90, especialmente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que, conforme já destacamos, inaugurou as reformas neoliberais no Brasil. A grande maioria dos analistas desse período, a exemplo de Petras e Veltmayer (2001, p. 14), compreende

que a resistência mais dinâmica e ativa à estratégia neoliberal do contexto foi protagonizada pelo MST. “A resposta do MST à ofensiva de Cardoso foi lançar sua própria ofensiva na zona rural no começo de 1995.” Nessa linha, o Movimento iniciou uma campanha programada de ocupações de terra, envolvendo um crescente número de famílias, durante o mandato de FHC, com ampla repercussão nacional e internacional<sup>89</sup>.

Edgar Kolling, um dos dirigentes do Movimento, em entrevista para este trabalho afirmou que, nos anos 90, em meio à crise econômica, havia grande dificuldade de conquistar terra, e o MST resolveu ir mais fundo no estudo, compreendendo que aquela era uma forma de avançar na afirmação da autonomia do Movimento. Com esse acúmulo conseguiu, juntamente com outros movimentos sociais do campo, incluir, na agenda do governo, parte das ações de educação do campo atualmente se realizando e destacadas neste trabalho.

O protagonismo do MST divide opiniões. Ricci (2005) as posiciona em dois grupos, classificados como os *otimistas* e os *críticos*, citando entre os primeiros Glória Gohn e Bernardo Mançano Fernandes, e entre os segundos Zander Navarro e Maria Conceição D’Incao. Segundo o autor, os chamados otimistas destacam, nas suas análises, ora aspectos específicos da atuação do MST, como a educação, ora o peso político no meio rural, no sentido de afirmarem uma suposta dimensão nacional do Movimento, como é o caso de Mançano. Já os críticos (entre os quais ele demonstra se incluir) trazem questionamentos à sua abrangência nacional, tendo em vista a diversidade que compõe o campo brasileiro e a combinação dinâmica de elementos estruturais e conjunturais, com forte incidência dos conjunturais. Também destacam o que consideram posturas triunfalistas de dirigentes em relação ao caráter revolucionário do MST<sup>90</sup>, por considerar que não se verificam, em sua atuação, rupturas em relação aos regimes político e econômico, enfatizam, ainda, os processos internos de construção dos discursos e mecanismos democráticos, asseverando que escondem a força do processo de

---

<sup>89</sup> As ações diretas de ocupação do latifúndio foram associadas às lutas contra as privatizações, pelo controle da economia e tantas outras, que posicionaram o MST como um movimento identificado com um projeto de sociedade que passa pela reforma agrária.

<sup>90</sup> Destacadamente Zander Navarro.



reprodução e reconstrução de posturas individualistas, tradicionais e preconceituosas internamente existentes<sup>91</sup>.

Martins (2003) considera que a articulação do MST ao processo de institucionalização da luta pela Reforma Agrária, conforme já destacado, especialmente por influência da Comissão Pastoral da Terra – CPT, lhe assegura atualmente uma prática avançada no contexto de uma teoria dependente e, em sua compreensão, atrelada aos interesses eleitorais, especialmente do Partido dos Trabalhadores - PT. Independentemente do mérito da afirmação de Martins, entendemos que a análise sobre a relação do PT com os movimentos sociais nos fornece elementos para compreender, no momento atual, o tipo de participação institucional dos setores populares em que se insere a parceria, por isso voltaremos a tratar sobre o assunto.

Mesmo em meio às críticas, existe certa unanimidade sobre a importância do MST no cenário das lutas pela Reforma Agrária no Brasil. Como já dissemos, seu protagonismo teve destaque nos anos 90, no contexto das chamadas reformas neoliberais, momento em que ocorreu a criação do PRONERA e a institucionalização da parceria com o Estado, na realização da Educação do Campo. Assim, o governo FHC foi fortemente marcado pelas lutas no campo, promovidas pelo MST, quadro alterado consideravelmente no governo seguinte, do presidente Lula.

Lula havia contado com forte apoio da base do MST para a sua eleição. As expectativas eram evidentes em torno de um governo mais favorável à pauta, não somente do MST, mas do conjunto dos movimentos sociais, já que algumas entidades haviam recomendado às suas bases apoio e voto e assumido publicamente a campanha. Stédile confirma isso: “Nós do MST apostávamos que a simples vitória eleitoral do Lula reanimasse as massas. Nós nos reanimamos, tanto que, em 2003, botamos 200 mil famílias acampadas, mas o resto do povo não se mobilizou<sup>92</sup>”.

Apesar das contradições que marcaram o processo de eleição de Lula, nos primeiros momentos do governo verificaram-se alguns sinais positivos na promoção de políticas

---

<sup>91</sup> Citando Incao, Ricci (2005) destaca, entre essas posturas, as que geram tensões entre grupos coletivistas contra as que defendem parcelas individuais na produção, bem como o caso de desaprovação de mães solteiras nos assentamentos.

<sup>92</sup> Stédile, em entrevista à “Época”, em 02/07/2007, acesso em 20/11/2009.

sociais, dentre essas o combate à fome e a criação de canais de diálogo<sup>93</sup>. Esses sinais, associados à expectativa inicial, provocaram uma atitude de espera dos movimentos sociais, com base na compreensão de que o governo estava em disputa. Porém, aos poucos, foi se configurando uma situação de continuidade ao governo anterior, pois segundo Figueiras e Gonçalves (2007, p. 21), realizou-se um processo de adaptação passiva e regressiva do país ao sistema econômico internacional em geral e ao sistema mundial de comércio em particular, buscando maior competitividade internacional, com a manutenção do mesmo padrão já existente.

Lula optou por uma política econômica ortodoxa, a exemplo da praticada pelo governo anterior, voltada para o cumprimento das metas acordadas com o Fundo Monetário Internacional - FMI, com vistas à restauração da credibilidade junto ao mercado financeiro internacional. Assim se verificou decisivo corte de gastos no setor social, aumento das exportações e ampliação do superávit primário, garantindo as condições de pagamento dos encargos da dívida pública<sup>94</sup>. Essa situação, segundo Figueiras e Gonçalves (2007, p. 23), foi usada para reforçar a continuidade do modelo liberal periférico praticado no Brasil, contrariando as expectativas de que o governo representaria uma alternativa à globalização subordinada aos interesses da especulação financeira.<sup>95</sup>

A situação se agravou, a ponto de, em 2007, Stédile ter afirmado publicamente que o MST havia se iludido com o governo Lula. Afirmou também que o Estado fez uma

---

<sup>93</sup> É importante destacar que a coalizão organizada no momento eleitoral que incluiu setores tradicionais da esquerda e do capital produtivo, grupos empresariais, industriais descontentes com o projeto liberal implementado no governo FHC, além de parte da classe média, já traduzia, de certo modo, o perfil do governo Lula. Aliado a isso, estava a controversa composição ministerial, fato que ocasionou a afirmação de algumas lideranças políticas e intelectuais de que o PT havia chegado ao governo, mas não ao poder.

<sup>94</sup> Os governos Cardoso e Lula propiciaram ao capital financeiro mais de R\$ 1 trilhão em juros da dívida pública, o que correspondeu, em média, a 8% do PIB no segundo governo Cardoso e a 8,2% no governo Lula. Neste, as elevadas taxas de juros praticadas acarretaram pagamentos de R\$ 590 bilhões em juros, montante 61% maior do que o acumulado entre 1999 e 2002 (FIGUEIRAS e GONÇALVES, 2007, p. 23).

<sup>95</sup> Um agravante dessa situação foi o encaminhamento ao Congresso Nacional, ainda no primeiro mandato, das propostas de reforma previdenciária e tributária, o que ocasionou sérios conflitos na esquerda brasileira, culminando com a aprovação da reforma da previdência, com clara demonstração de redução dos gastos estatais com o funcionalismo público, evidenciando-a como voltada para fins de ajuste fiscal. Os conflitos em torno da reforma da Previdência ocasionaram uma maior fragilidade na base parlamentar aliada ao governo, com migração de parlamentares para a oposição<sup>95</sup>, tornando-o ainda mais dependente da oposição, já que tem que ampliar seu poder de barganha, um combustível para grande parte da oposição viciada.

“aliança” com o agronegócio, que implicou a criação de leis para protegê-lo. Além disso, segundo ele, “o Lula fica quieto porque recebeu dinheiro de campanha das empresas transnacionais”<sup>96</sup>.

Em linhas gerais, este é o cenário em que se constrói o MST como movimento social vinculado diretamente ao campo e a determinado projeto de sociedade. No contexto desse movimento, também se constitui a Educação do Campo como *Movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação, que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens vêm se conformando no campo*<sup>97</sup>.

O PRONERA é parte do mesmo contexto, bem como as parcerias entre o MST e o Estado para a promoção das ações de Educação do Campo. No entanto, conforme já destacamos, a Educação do Campo transcende o MST, daí que o tipo de parceria que estamos a analisar e que envolve o MST pela realização de atividades por ele propostas não representa todo o universo da Educação do Campo. Assim, quando pensamos a Educação do Campo em termos de potência, levamos em consideração: (1) o tipo de ser social, coletivo, que conforma o MST; (2) a Educação do Campo como atributo de um processo histórico de negação da educação no meio rural; e (3) as tensões e desafios próprios da realidade conjuntural em que se realiza.

### **3.3 A Educação do Campo Demarcando Campo na Educação**

Pensar a Educação do Campo em sentido amplo implica situá-la a partir das suas especificidades. Neste caso, privilegiaremos suas relações e como se coloca no âmbito geral do Estado. As ideias adotadas na demarcação desse universo foram buscadas no próprio Movimento da Educação do Campo. Assim, tomamos principalmente uma reflexão de Roseli Caldart (2008), publicada no livro n.º 7 da Coleção “Por uma Educação do Campo”, por ocasião dos dez anos do PRONERA, privilegiando três

---

<sup>96</sup> Entrevista ao jornal O Estado de São Paulo em 13/07/2007, veiculada, na mesma data, no IHU On-line.

<sup>97</sup> Definição de Educação do Campo apresentada por Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12)

referentes utilizados pela autora para, a partir deles, aportar elementos de discussão e análise na direção dos objetivos deste trabalho: (1) a *materialidade de origem* da Educação do Campo; (2) sua *especificidade no âmbito da política pública de educação*; e (3) as *ideias distintas, simultâneas e complementares de negatividade, positividade e superação*.

O primeiro referente, a materialidade de origem, deve ser, pelas indicações da autora, pensado/trabalhado na relação tensa da tríade *Campo, Educação e Política pública*. Segundo ela, “pensar os termos separados significa, na prática, promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 70). Ter o Campo como referente para pensar a materialidade de origem do processo histórico de constituição do campo brasileiro pressupõe não apenas uma *ideia* de campo, mas o campo real das lutas sociais: pela terra, pelo trabalho. Significa um lugar de sujeitos humanos e sociais concretos, um campo de contradições de classe efetivamente sangrando. Caldart destaca a dinâmica de constituição do meio rural brasileiro e das lutas que promovem o rural como campo ou como lugar intencionalmente construído a partir de referenciais próprios do Movimento. Segundo ela, o campo se mantém em movimento constante e, nas últimas décadas, seus sujeitos sociais estão desafiados a contraporem o avanço rápido e devastador do capitalismo sobre esse território<sup>98</sup>. Para Fernandes e Molina (2004), essa situação configura processos de territorialização compreendidos a partir da concepção de território como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”,<sup>99</sup> um processo de territorialização não somente geográfico, mas também teórico. Assim, o campo teórico da educação está atravessado por esse processo de territorialização que, por sua vez, se realiza pela ocupação de diferentes espaços, provendo uma espacialização diferente.

---

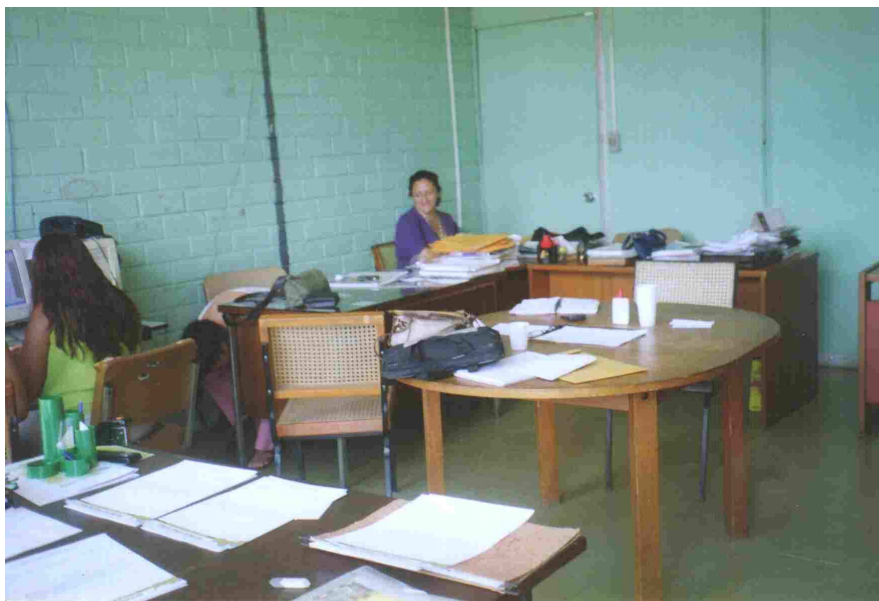
<sup>98</sup> Esse avanço do capitalismo no campo ocorre a partir de uma nova composição: a que alia latifúndio e agronegócio em contraposição à pequena propriedade e às organizações sociais de trabalhadores.

<sup>99</sup> Essa concepção de território como espaço construído, composto pelo sistema “natural” e pela ação de homens e mulheres ou, ainda, por elementos materiais e imateriais é, na compressão de Milton Santos (1996, p. 51), expressão de uma construção histórica permanente, que se intensifica com o progresso da técnica. Tal compreensão tira o campo da condição de simples lugar de habitação das pessoas ou receptáculo de atividades econômicas e o afirma como espaço vivo e vivido, que assume o movimento dos agentes que nele atuam. Nessa condição, não se justificam os prognósticos fatalistas de fim do campesinato, nem tampouco as posturas que excluem o camponês como sujeito histórico da transformação social.

Como vimos, a educação rural se realizou ao longo dos primeiros séculos de maneira “precária, atrasada, com baixa qualidade e poucos recursos, formando e sendo formada na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 62). Já a Educação do Campo, em sua potência originária, se faz a partir de outra condição que, segundo os autores, “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Assim, está colocada a disputa entre a territorialização da *educação conservadora, bancária*, apropriada majoritariamente pelo latifúndio e o agronegócio, cujos atrativos e inovações representam mudanças na continuidade e territorialização da Educação do Campo, que potencialmente é subversiva à lógica dominante. Nesse movimento, tanto uma como a outra, ao tempo em que buscam construir novas espacialidades, precisam delas para se realizarem em espaços próprios, nos quais possam exercer certa liberdade. A partir disso, vão se constituindo no território da educação novos espaços institucionais, palco de disputas. As disputas que envolvem o PRONERA e a Secretaria de Educação e Diversidade - SECAD do MEC e outras estruturas relacionadas à Educação do Campo demonstram isso. No caso da Supervisão da Educação do Campo da SEDUC/PI, verifica-se um aparente desinteresse em relação às suas ações, o que ocorre porque, na Secretaria, a Educação do Campo já contém outras espacialidades. Ocorre do seguinte modo: como a Supervisão trabalha principalmente com projetos do PRONERA, setores como a Educação Profissional “correm por fora” na execução das ações do MEC/SECAD, assegurando outra espacialização para a Educação do Campo em um território praticamente livre do tipo de conflito que marca o PRONERA.

As disputas, nesse tipo de espacialidade, ocorrem também pelo descrédito ou abandono de algumas estruturas cujo reforço não interessa ao poder dominante. Na Supervisão da Educação do Campo da SEDUC/PI, durante a realização dos dois cursos (focados neste trabalho), verificava-se nitidamente a aparência decadente da estrutura física do setor, se comparado aos demais, reproduzindo mais uma vez a ideia de que, para as pessoas e ações do campo, basta o mínimo.



**Figura 6 - Supervisão de Educação do Campo na SEDUC/PI (Arquivo Pessoal)**

Nesse caso, discutir materialidade de origem é também perceber como o “campo” da Educação do Campo se move em relação aos demais campos com que se relaciona e disputa, assim como em relação ao campo geral da educação como política social. A questão é notar como se espacializa o Estado ou, na compreensão de Gramsci, como o Estado se amplia em direção aos interesses dos setores populares do campo ou se mantém encolhido, protegendo os setores dominantes.

Pensar em termos de materialidade de origem da Educação do Campo implica tomá-la a partir dessa relação, compreendendo que a espacialização tem pontos de origem e margens. Implica, por exemplo, saber quais os pontos de partida no processo de ampliação da Educação do Campo nas universidades, secretarias e na municipalização – desafios colocados como tensionamentos conjunturais e estruturais, e leva a perguntar quais as margens que delimitam o projeto subversivo do projeto conservador. São questões que interrogam a Educação, a Educação do Campo e a parceria como potência.

Essa trama de relações e significados constitui a base analítica deste estudo. Ela nos apresenta questões como: que tipo de construção a parceria entre o MST e o Estado promove no contexto das lutas pela transformação da realidade de atraso e dependência? Que tipo de espacialidade essa parceria constitui no âmbito do MST? Compreendendo que a construção tem uma forte transitividade, não está encerrada no espaço próprio do Movimento nem do Estado, ela se movimenta por assentamentos, marchas, ocupações,

secretarias, programas de governo, universidades e outros lugares. Tal trânsito, além de produzir marcas, faz-se em determinadas direções que exigem do Movimento um acúmulo de força cada vez maior.

O *segundo* elemento da tríade que ajuda a situar a Educação do Campo em relação à sua materialidade de origem é a *Educação*. Pensar a partir da educação pressupõe nos situarmos a respeito de como os Movimentos sociais do campo e, principalmente, como o MST concebe e constrói a prática da educação dos povos do campo. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 70) afirma que a educação do campo não pode ser compreendida como uma pedagogia ou como uma proposta pedagógica para as escolas do campo, sendo muito mais que isso; pois alia uma proposta pedagógica a uma realidade do campo e por isso se contrapõe à educação rural, que pensa a educação *para o campo* desde fora e esvaziada da sua realidade e da de seus habitantes.

O MST, como parte dessa movimentação e como movimento do campo que mais sistematizou processos educativos, posiciona-se a partir da compreensão de que “a história do MST é a história da grande obra educativa [...], enraizada em uma coletividade”. Caldart (2000, p. 50) relata que

se recuperamos a concepção de educação como *formação humana* é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST.

A autora explica que, nesse jeito de organizar-se, de ser humano e de tomar posições diante de questões do seu tempo, são extraídas as matrizes pedagógicas básicas: a *pedagogia do movimento* que “é pedagogia por ser o sem terra um sujeito educativo e ter o MST como sujeito educativo nesta tarefa de fazer educação [...] e do movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando”; a *pedagogia da luta social*, que brota do aprendizado de que “o que educa o sem terra é o próprio ‘movimento da luta’, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas”; a pedagogia da organização coletiva, que “nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo

futuro”; a *pedagogia da terra*, que vem da compreensão de que “precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe, a nossa vida”; a *pedagogia do trabalho* e da produção, que vem do “valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora”; a *pedagogia da cultura*, que “brota do ‘modo de vida’ produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos sem terra, do jeito de produzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte...”; a *pedagogia da escolha*, que vem dos “múltiplos gestos e múltiplas escolhas que os educandos, que o MST, que os seres humanos precisam fazer a cada dia.”; a *pedagogia da história*, que surge do entendimento de que “a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade”, e, por fim, a *pedagogia da alternância*, que busca integrar “a escola com a família e a comunidade do educando.” (CALDART, 2000, p. 51-9).

Essas “lições de pedagogia”, segundo a compreensão do MST, não cabem na escola, mas precisam da escola para realizarem-se com alcance social, pois acreditam que não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. Caldart (2000) afirma que “olhando hoje para a história do MST, é possível dizer que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola” e isto em, pelo menos, três sentidos: (1) mobilização pelo direito à escola e, acima de tudo, por uma escola diferente; (2) O MST, como organização social de massa, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, assumiu a tarefa de organizar e articular, por dentro de sua organicidade, esta mobilização: produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva; (3) pela incorporação da escola na dinâmica do Movimento, como espaço de (re)construção dos saberes e dos sujeitos.

A Educação do Campo, como política pública, é o terceiro elemento da tríade para a compreensão da materialidade de origem da Educação do Campo que, segundo Caldart (2008, p. 72), “não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.” No começo, os sem terra acreditavam que organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais, que lhes eram negados pela própria condição de trabalhador sem terra. Logo adiante, foram percebendo que se tratava de algo mais complexo: primeiro porque havia muitas outras famílias



trabalhadoras do campo e da cidade também sem acesso à escola e, segundo e igualmente grave, porque se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la (CALDART, 2000, p. 45). Assim, o MST, juntamente com outras organizações do campo, começou a mobilizar esforços para construir a educação do campo como uma política pública.

Na história do Brasil, os camponeses nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo. As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do ‘para’; nem ‘com’ e muito menos ‘dos’ trabalhadores (CALDART, 2000).

Conforme já ressaltamos, um marco inicial na luta pela política pública de educação do campo ocorreu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA<sup>100</sup>, no *campus* da UnB, promovido pelo MST, numa parceria entre UnB, UNICEF e CNBB. A partir daí, a ideia foi se constituindo conceito: o de Educação do Campo.

Um dos desdobramentos do ENERA foi a “I Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, realizada em julho de 1998. Edgar Kolling e Rosana Cebalho, membros do Setor Nacional de Educação do MST, afirmaram, ao final da Conferência, que ela representou o “retorno da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, inaugurando assim uma nova referência para o debate e a mobilização popular”, destacando os principais encaminhamentos, como

---

<sup>100</sup> O Encontro reuniu cerca de setecentas pessoas, na maioria educadores dos assentamentos e acampamentos do MST e professores de mais de vinte universidades, que vinham desenvolvendo projetos educativos em assentamentos da reforma agrária. A partir desse processo, foi construída a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998, com 974 participantes, em Luziânia-GO. Nesse mesmo processo, ocorreram encontros nos estados, que culminaram na criação do PRONERA, também em 1998, cuja idealização teve forte presença desses movimentos sociais.

realização de seminários e encontros municipais, estaduais e nacionais dos movimentos sociais do campo com secretarias municipais e estaduais de educação e os ministérios da educação e da cultura para discutir a pauta da educação do campo; avançar na elaboração dos aspectos políticos e pedagógicos da educação do campo; a instituição de um grupo de trabalho sobre educação do campo e implantação da coordenadoria da Educação do campo pelo MEC; a elaboração de Caderno de Subsídios com os Referenciais para uma política nacional de educação do campo; consolidação do PRONERA e por meio dele a consolidação da educação do campo e efetivação de parcerias entre movimentos sociais e universidades por meio de cursos de formação de educadores(as) do campo (NEAD, 2004).<sup>101</sup>

Essa discussão reporta novamente à relação entre Estado e sociedade na promoção de políticas públicas, especialmente as sociais. Nesse terreno, a parceria ocupa lugar de destaque na atualidade, principalmente se considerarmos o modo como vêm sendo projetada na gestão dos dois últimos governos, juntamente com as mudanças na relação público/privado.

Peroni (s/d) considera que a modificação na relação público/privado é responsável pela redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, partindo da compreensão de que a crise atual do capitalismo se comunica como a do Estado e que o neoliberalismo<sup>102</sup>, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via fazem parte da estratégia de sua superação. Segundo ela, os teóricos da Terceira Via concordam com os neoliberais que o Estado gastou mais do que podia com políticas sociais, ocasionando a crise fiscal, embora apresentem alternativas diferentes para a superação da crise estatal. Para os neoliberais, a solução é a privatização, e para a Terceira Via, é o Terceiro Setor, ou seja, o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, e a Terceira Via quer reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Ao final, ambos buscam racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e restringir o papel das instituições públicas.

Para a autora, esses movimentos devem ser compreendidos nas suas singularidades, embora se unifiquem diante da redefinição do papel do Estado, principalmente para as

---

<sup>101</sup> Identificado no jornal eletrônico do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD n.º 244, agosto de 2004. Disponível em <http://www.nead.org.br/>.

<sup>102</sup> Giddens In Peroni (s/d) chama atenção para possíveis confusões na configuração dos objetivos no interior dos movimentos existentes no atual estágio do capitalismo: “Os neoliberais querem encolher o Estado; os sociais-democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo” (GIDDENS, 2001, p. 80).

políticas sociais, propugnando pela desresponsabilização. Segundo ela, sob a aparência do Estado mínimo realiza-se, de fato, a quase ausência estatal das políticas sociais, viabilizando uma presença máxima dele no âmbito das exigências do capital (PERONI, 2003). Nesse sentido, privatizar instituições públicas, diminuir recursos públicos no setor social e esvaziar aquelas comprometidas com processos de transformação social são estratégias com um mesmo objetivo: a privatização do Estado, em favor dos interesses de acúmulo do capital. As parcerias têm servido a esse tipo de objetivo. Essa questão é central em nossa análise e voltaremos a ela adiante, porém, considerando a política da Educação do Campo, reafirmamos que nela a parceria que envolve o MST possui um tipo de potência que aponta noutra direção. Por isso, o interesse em analisá-la com maior profundidade.

Destacamos que tal entendimento que se verifica no quadro exposto vem sendo produzido no movimento das relações sociais no atual momento histórico com a participação dos setores organizados do campo, traduzindo um processo de institucionalização de práticas e conhecimentos teóricos situados em um sistema de relações que ainda se mantém hegemonicamente alinhado à lógica de dominação, mas tocado por novas tensões. Segundo Dussel (2007, p. 125), o sistema institucional (empírico) político vigente exerce hegemonicamente o poder quando a comunidade política aceita-o com um consenso suficiente, o que significa que as reivindicações dos diversos setores sociais foram satisfeitas. No contexto da realidade que ora analisamos, os pleitos históricos dos trabalhadores camponeses e dos excluídos em geral estão longe de ser suficientemente aceitos, não havendo lugar para o consenso, a não ser que forjado nos próprios mecanismos de dominação. No entanto, não é possível afirmar que essas reivindicações não estão inscritas, pelos próprios sujeitos, nos espaços institucionais.

Diante disso, coloca-se o desafio de manter, no processo de institucionalização dessas práticas participativas, o desacordo ou o dissenso como uma consciência coletiva e como práxis política, ou, em outras palavras, de forma que se realizem como subversivas à lógica dominante; esse é sentido pelo qual identificamos a parceria da Educação do Campo como potência, indicando apenas possibilidade, ponto de partida ou, como diz Dussel (2007, p. 31), uma semente que, tendo em potência a árvore futura, ainda não é árvore.

Considerando que essa parceria da Educação do Campo é parte no conjunto geral das relações de parceria que compõem na atualidade a relação entre o Estado e a sociedade,

devemos avançar na análise sobre o conjunto para compreender como ele se realiza como totalidade e, a partir daí, apreender a referida parceria, na qual participa o MST como instância do todo. Para transitar nesse percurso, teremos em mente as principais indicações da análise, obtidas até aqui: (1) A parceria na Educação do Campo como um lugar instituído na/pela luta dos movimentos sociais do campo, em contraposição à ordem social dominante e que tem uma potência dissidente, pois inscreve conflitos históricos e novas práticas no interior dessa ordem hegemônica; (2) Esse processo histórico, visto desde a formação do capitalismo brasileiro pela lente da parceria rural, afirma que o conflito principal que move a Educação do Campo diz respeito a uma questão agrária que tanto envolve questões econômicas quanto políticas e culturais; (3) As práticas da parceria rural revelam estratégias que fazem avançar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e, ao mesmo tempo, os valores não capitalistas, na medida em que, pela solidariedade, favoreceram a permanência de pequenos proprietários e trabalhadores sem-terra no campo, afirmando um modo de vida camponês.

## PARTE II

### **PARCERIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCAS DO CONSENSO E DA DISSIDÊNCIA**

A parceria da Educação do Campo que estamos a analisar se mostra como parte de um processo de lutas da sociedade organizada e, especialmente, dos movimentos sociais do campo. Esta luta se realiza no contexto de uma proposta de participação popular na promoção das políticas que correspondem aos interesses e necessidades históricas desses sujeitos. Observando que a ideia de parceria ganha força no âmbito da chamada reforma do Estado brasileiro nos anos 90, analisamos, a partir daí, o protagonismo participativo da sociedade civil organizada, considerando as ONGs do chamado terceiro setor e os movimentos sociais populares, tendo em vista o consenso ou dissenso que marcam essa ação protagônica, procurando situar o MST no tipo de parceria que realiza com o Estado na promoção da Educação do Campo.

#### 4 PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL E LUTAS PELA EDUCAÇÃO

Com o fim dos governos militares, reacenderam-se as lutas populares no Brasil, principalmente em torno da reivindicação de direitos sociopolíticos negados durante a ditadura. Se, no período anterior, a organização popular ocorria por fora do Estado, a partir dos anos 70 o direito de votar para escolher representantes já não era suficiente, exigia-se, para além da democracia representativa, a participativa e direta. Pretendia-se a democratização radical do Estado.

O *Campo Democrático Popular*<sup>103</sup> foi um dos espaços de articulação das forças sociais e políticas configuradas em organizações populares, sindicais, pastorais e partidos, inicialmente atuando como bloco e com uma pauta geral. A partir da segunda metade dos anos 80 as identidades coletivas específicas formadas em torno de questões de gênero, geração, livre orientação sexual, moradia, saúde, educação e outras ganharam visibilidade pública, sendo um dos fatores, mas não o único, que contribuiu para a desintegração do Campo.

Conforme já discutimos, as lutas a favor da política pública de educação já vinham sendo pautadas no período anterior à ditadura. Antes de 1930, a Igreja Católica era a grande expressão da educação oficial no Brasil, a qual se realizava, basicamente, de acordo com os interesses dos grandes proprietários, com apoio eclesiástico. A partir de 1930, já identificamos discussões por mudanças, principalmente entre políticos e intelectuais que, à época, cumpriram papel importante.

Nas décadas de 1930 e 1950, foram publicados dois manifestos reivindicando a renovação da educação<sup>104</sup>. De modo geral, os debates em torno do primeiro traziam a questão da escola pública (estatal) ou privada (igreja e proprietários de escola), enquanto no segundo exigia-se que a escola privada fosse disciplinada e controlada pelo Estado.

---

<sup>103</sup> Ver Paludo (2001).

<sup>104</sup> São os chamados Manifestos dos Pioneiros da Educação. Sobre o assunto, ver Buffa (1979); Saviani (1975) e Fávero (2001), dentre outros.

Outra expressão nessa movimentação foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB<sup>105</sup>, que trouxe avanços na medida em que pautou, junto com o tema da educação, o desenvolvimento nacional (em que pese a maior parte da sua atuação ter passado ao largo das questões de classe). Em 1959, desencadeou-se a Campanha de Defesa da Escola Pública, tendo como mote a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar da participação de Florestan Fernandes e do processo de mobilização que promoveu, a Campanha não chegou a ser um movimento da sociedade, fato que não lhe retira importância, naquele momento histórico.

Porém, somente com o movimento de educação popular, formado no final da década de 50 e início de 60, a luta pela educação passou a articular-se diretamente aos setores populares, vindo a ser interrompida pela ditadura na década de 60. No período denominado de abertura democrática, foi retomada e em 1986 criou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP, junto com o lançamento da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita e de um manifesto com o mesmo nome.

O FNDEP foi composto, inicialmente, por 15 entidades nacionais: 12 de docentes, 3 de organizações de classe, 4 de ensino, pesquisa e divulgação, 6 de trabalhadores e 2 de estudantes.<sup>106</sup> Gohn (2001, p. 80) afirma que os objetivos comuns que as articulavam eram “a defesa da escola pública e a oposição político-partidária ao regime militar.” O FNDEP teve importante papel no processo constituinte, no qual vivenciou vários conflitos internos, reformulou estratégias, agregou outras entidades, porém, apesar de haver se reproduzido nos estados, não chegou a ser um movimento popular.

Tal experiência trouxe uma especificidade no contexto da educação: a participação nos processos institucionais do Estado, o que permitiu pautar formalmente a escola pública e suas demandas. Segundo Gohn,

a partir de uma concepção gramsciana de Estado, postula [essa experiência] a participação da sociedade civil, de forma coordenada, na gestão da política educacional do país, atualmente monopolizada pelos

---

<sup>105</sup> Segundo Romão (2002), o ISEB teve três fases e somente na última assumiu um caráter explicitamente político. Em suas palavras, foi “um espaço importante para a atuação das esquerdas brasileiras quando o populismo também se aproximava mais de uma posição esquerdizante.”

<sup>106</sup> O FNDEP reuniu, inicialmente, ANPED, ANDES, ANDE, SBPC, CPB, CEDES, CGT, CUT, FENOE, FASUBRA, OAB, SEAF, UBES e UNE.

órgãos estatais governamentais da sociedade política (GOHN, 2005, p. 92).

O processo de participação institucional promovido pelo FNDEP foi marcante tanto no contexto de elaboração da Constituição de 1988, quanto no período subsequente, quando os desafios se deslocaram para o âmbito dos estados e municípios, onde se elaboravam as leis orgânicas. Esse deslocamento favoreceu a articulação de Fóruns Estaduais e municipais no país afora, que também se integraram ao processo de democratização da política educacional.

Além disso, os Fóruns também atuaram na criação de conselhos estaduais e municipais de educação, principalmente como espaço de articulação e organização da intervenção dos movimentos sociais nos canais participativos. O processo geral de desarticulação das organizações da sociedade civil, especialmente na segunda metade da década de 90, repercutiu no Fórum, o qual, embora presentes nas discussões sobre o Sistema Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação e política de financiamento, já não possuía o mesmo protagonismo político.

Nesses aspectos, resumidamente pontuados, sobre a trajetória das lutas pela educação, podemos perceber que saímos de uma situação em que a participação ocorria principalmente pela reivindicação, tendo em vista a ação unilateral do Estado, para um tipo de participação propositiva, alinhada ao objetivo de controle das ações estatais. De modo geral, foi nesse contexto que a parceria passou a fazer parte da estratégia geral de participação.

Assim, em tese, o Estado foi ampliado, na medida em que a sociedade civil passou a se envolver em parte das suas responsabilidades, “dividindo” espaço com a sociedade política. Estaríamos, então, diante do Estado ampliado proposto por Grasmci? Essa questão será retomada adiante; contudo, de antemão, podemos pensar sobre ela a partir da pergunta de Dussel: os interesses e necessidades dos setores populares estão satisfatoriamente contemplados?



#### 4.1 A Participação da Educação no Território das Parcerias

De modo geral, as parcerias no âmbito das políticas sociais são comunicadas como uma inovação, em termos de gestão democrática, cujo mérito estaria relacionado à participação direta de setores da sociedade na realização das ações estatais. Nesse sentido, retomaremos a questão, analisando a qualidade da política implementada por meio das parcerias, focalizando algumas experiências que envolvem setores da sociedade civil organizada e o Estado.

Uma prática de parceria destacada na educação é a que envolve o “Instituto Ayrton Senna” e prefeituras e ocorre em, praticamente, todo o território nacional. Segundo informações do *site*<sup>107</sup> da instituição, ela trabalha com 1.372 municípios e realiza nove tipos de projetos<sup>108</sup>, que vão desde a educação pela arte até a implantação de sistemas de gerenciamento. Suas metas e indicadores incluem capacitação de professores e monitoramento em tempo real<sup>109</sup> e, conforme mostra o estudo de Peroni (2006a), têm fornecido subsídio para a elaboração de políticas municipais de educação. Para a autora, “além da gestão, o Instituto vai interferir também no conteúdo, uma vez que, por meio da avaliação, monitorará e definirá o que os alunos deverão aprender mais no próximo semestre”.

Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros da secretaria de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades de acordo com as determinações do Instituto, tanto na área de gestão como na pedagógica, redefinindo não apenas o espaço público, mas também sua autonomia (PERONI, 2006a).<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> Último acesso em 15 dez. 2009.

<sup>108</sup> Disponível em <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/home.asp>>, com acesso em 1 out. 2009.

<sup>109</sup> O Instituto tem um sistema de registro de informações, alimentado pelos dados coletados nas escolas dos municípios com os quais trabalha e consolidado pelas respectivas secretarias de educação, que paga mensalmente para mantê-los, conformando um banco de dados vastíssimo sobre a realidade educacional brasileira. (PERONI, 2006a). Além disso, verifica-se a exemplo do que ocorre atualmente em Teresina/PI, onde o Instituto é parceiro da prefeitura, o *rakeamento* das escolas, para fins de destinação de verbas e remuneração dos professores(as), gerando uma competição exacerbada pelas melhores colocações.

<sup>110</sup> Uma análise aprofundada sobre o assunto pode ser encontrada em Peroni (2006a) e Montaña (2005).

No campo da formação de trabalhadores (ou educação profissional), a parceria está voltada principalmente para a chamada “qualificação profissional”. Tem ocorrido tanto para certificar saberes adquiridos e organizados no exercício do trabalho, quanto para promover o ensino de determinadas habilidades tidas como necessárias ao sistema de trabalho<sup>111</sup>. Nos últimos quinze anos, o MTE atuou nessa área em parceria com entidades da sociedade civil, com iniciativas como a do Plano Nacional de Qualificação - PNQ, de 1995. De modo descentralizado, por meio de Planos Territoriais de Qualificação (em parceria com estados, municípios e entidades sem fins lucrativos), de Projetos Especiais de Qualificação (em parceria com entidades do movimento social e organizações não governamentais) e de Planos Setoriais de Qualificação (em parceria com sindicatos, empresas, movimentos sociais, governos municipais e estaduais)<sup>112</sup>, realiza convênios com o “sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa, visando qualificar, anualmente, 20% da população economicamente ativa.

Examinando o relatório final do seminário de análise sobre os rumos do Plano, realizado no Piauí em 2004, tendo como base o ano anterior, identificamos algumas informações: a participação de várias entidades privadas, executoras de cursos, contratadas sem licitação, ligadas ao setor empresarial (como o SEBRAE e o SENAC) e entidades sindicais (como a Fundação dos Comerciários e outras, ditas de apoio, como a FINATEC, vinculada à UnB). Ao todo, a experiência de parceria contou com oito entidades, que desenvolveram 32 cursos no Estado, envolvendo 2.311 trabalhadores e um montante de R\$ 711.312,00.<sup>113</sup>

Esses cursos, a exemplo do que aconteceu no Piauí, geralmente promovem formação em áreas pouco rentáveis e alcançam um público com baixa escolaridade e defasagem de aprendizagem, pessoas com acesso restrito à escola regular que buscam alternativas para lograr alguma renda<sup>114</sup> e avançar na profissionalização. Segundo os dados da avaliação

---

<sup>111</sup> No sistema de educação profissional brasileiro, a formação pode se dar em nível básico, com cursos de curta duração, técnico em nível médio e pós-médio e tecnológico, em nível superior. Contudo, neste campo, o terreno mais fértil para as parcerias tem sido o da formação técnica por cursos de curta duração.

<sup>112</sup> Disponível em <<http://www.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>>, com acesso em: 1 dez. 2009.

<sup>113</sup> Dados obtidos nos anais do Seminário Avaliando os Rumos da Política de Qualificação Profissional – Piauí, 2004.

<sup>114</sup> Os cursos realizados na experiência do Piauí foram 2 de corte e costura básico, 1 básico de informática, 1 básico de inglês, 6 de gestão de pequenos negócios, 4 de técnico em agropecuária, 1 de

da experiência, “embora as ações de qualificação possam contribuir para gerar renda, as mesmas não estão interligadas a outras políticas públicas”, sem dizer que os educadores dos cursos manejavam conteúdos padronizados e que a avaliação do Piauí indicou que “além de desconhecer as diretrizes do PNQ, também desconheciam os indicadores de qualidade pedagógica a serem perseguidos nas ações de qualificação profissional.”

Como podemos observar, trata-se de uma ação proposta pelo Estado que envolveu, em parceria, setores organizados da sociedade, mas que, na prática, não se realizou como uma política estatal, tendo em vista, principalmente, seu caráter pontual e desarticulado do conjunto das ações voltadas para o trabalho. Os promotores afirmaram que os problemas identificados na avaliação não se reportavam a concepção da política que, segundo o MTE, devia combinar as políticas públicas de emprego, educação e desenvolvimento, sugerindo que são apenas questões operacionais, ao mesmo tempo em que consideraram a parceria, como forma de operacionalização, a grande virtude do Programa.

Pelos depoimentos, a marca pública do programa se deveu muito mais à parceria como possibilidade de articular um grande número de entidades estatais e da sociedade civil em torno da qualificação para o trabalho, que propriamente aos resultados concretos obtidos, ou, mesmo, suas intencionalidades. Nessas conclusões, podemos verificar, pelo menos, três indicadores fortes: (1) um tipo de ação sem protagonismo dos sujeitos; (2) uma ação fragmentada; (3) a parceria como valor em si e comunicada como alcance público da política.

Ainda no campo da formação profissional, também merecem destaque as parcerias para a formação de professores. O pesquisador Erineu Foerste (2005) dedicou-se a investigar o tema, trazendo a público uma riqueza de informações referenciais para a análise das parcerias produzidas no Brasil e no mundo. Ele considera um largo conjunto de tensões presentes nas universidades e nos cursos de formação docente e analisa especialmente a parceria das universidades com a escola básica, identificando, entre outros aspectos, os riscos que correm os profissionais docentes de terem a profissão banalizada no contexto de um discurso de valorização profissional que passa pelas parcerias.

---

cabeleireiro, 2 de apicultura, 3 de cozinheiro básico e 1 de bordado. Os cursos têm uma visão de “treinamento operacional, visando ao desenvolvimento de habilidades específicas e de gestão [...]” (Dados constantes nos anais do Seminário Avaliando os Rumos da Política de Qualificação Profissional – Piauí, 2004).

Destaca três tipos de parceria na formação de professores: a *colaborativa*, identificada por ele como um movimento a serviço da profissionalização do professor; a *dirigida*, que “coloca-se veladamente a serviço do enfraquecimento da academia no seu papel institucional de formar professores”, na medida em que compreende a escola básica como “recurso” a ser utilizado no processo de formação inicial; a *oficial*, “derivada diretamente da burocracia governamental, na busca de soluções mais adequadas para a execução de reformas educacionais públicas.” Para o autor, a imprecisão no uso do termo parceria é um dos problemas a serem enfrentados, compreendendo ainda que a “parceria pode e deve ser apropriada pelo movimento e lutas dos profissionais do ensino, em favor do resgate da profissão docente, desde que observada a autonomia institucional e profissional no processo de formação. Nesse sentido, afirma que a parceria na formação de professores é uma possibilidade que pode vir a “somar no debate da socialização profissional docente”, a partir dos referenciais de partilha e colaboração entre equipes da universidade e da escola básica. Segundo ele,

constitui-se como base no movimento pela superação da racionalidade técnica, possibilitando emergir e se consolidar uma epistemologia da prática profissional docente, mais articuladora dos saberes inerentes à atividade dos profissionais do ensino (FOERSTE, 2005, p. 148).

Esse campo de possibilidades identificado por Foerste está atravessado, como ele também constata, por conflitos de interesses que, em muitos casos, distorcem o sentido de colaboração. Ora, conflitos de interesses implicam não apenas modos de fazer, mas também de conceber e de projetar e esse não é um aspecto evidenciado na análise do Foerste, possivelmente por tratar-se de um estudo sobre agentes de identidade pública atuando num campo em que as disputas ainda são pouco explicitadas. No entanto, quando a parceria envolve agentes estatais e não estatais na promoção de políticas marcadas por disputas relativas a projetos políticos, como é o caso da Educação do Campo, os conflitos de interesse são imperativos.

No ensino superior, também verificamos a prática da parceria, com a forte presença das fundações ditas de apoio<sup>115</sup>. O ANDES – Sindicato Nacional, com base em duas

---

<sup>115</sup> Essa denominação empregada pelo ANDES.

décadas de estudo e discussão sobre a questão, atesta que a parceria entre universidades públicas e fundações se instituiu com o apoio de um enorme aparato de redes e associações gerais e setoriais, voltado exclusivamente para a finalidade de fortalecer o protagonismo do chamado terceiro setor. O papel que o Grupo de Instituições, Fundações e Empresas – GIFE vem assumindo é, segundo o Sindicato, um exemplo disso, sendo ele a “primeira associação da América do Sul a reunir empresas, institutos e fundações de origem privada que praticam investimento social privado - repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos [...]”. Fundado em 1995, articula mais de 100 entidades em torno da bandeira do “capital social privado”, as quais movimentam, juntas, mais de 1 bilhão de reais ao ano em diferentes projetos, com destaque para a educação, com 81% das atividades.<sup>116</sup>

O Sindicato afirma, em sua análise, que, “na verdade, essas fundações privadas não passam de parasitas do espaço público e são elas que não podem viver sem o prestígio e as regalias que sua relação com as universidades proporcionam” (ANDES, 2008, p. 6). Porém, o que se proclama é o contrário: que as universidades precisam de “apoio” para promoverem sua função junto à sociedade. Ocorre, de fato, uma progressiva redução dos recursos públicos para a manutenção das IES, fato associado à cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão<sup>117</sup>, além do comprometimento da liberdade acadêmica pelo direcionamento na formatação de cursos, currículos e pesquisas relacionadas a interesses do mercado, enquanto as demandas sociais e a pesquisa básica ficam em segundo plano.

Além da intervenção direta por intermédio da gestão e implementações de políticas públicas, este movimento de entidades exerce pressão contínua e sistemática sobre os governos, por meio de eventos, debates e estudos. Investe também na produção de uma “inteligência” geradora de conceitos, métodos e práticas, com forte apelo de *marketing*, garantindo, ao mesmo tempo, na sociedade, o apoio necessário à justificação das concessões governamentais<sup>118</sup>.

---

<sup>116</sup> Disponível em <<http://www.gife.org.br/index.php>>, com acesso em: 1 out. 2009.

<sup>117</sup> Segundo a ANDES (2008, p. 8), em 2006 se detectou, na UFAL, que do total de recurso arrecadado com cursos pagos apenas 16,5% eram destinados às unidades acadêmicas da instituição e 35% se revestiam em pagamento dos poucos professores ministrantes.

<sup>118</sup> Segundo a revista Dec New, “de acordo com o estudo *Iniciativa Privada e o Espírito Público*, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2001, 59% das empresas brasileiras, ou seja, 462 mil companhias com um ou mais empregados declararam realizar, em caráter

Com base nos tipos de parcerias descritos, envolvendo entidades da sociedade civil e do Estado, podemos observar duas situações: a primeira relacionada à Fundação Ayrton Sena e às fundações de apoio às universidades. Estas atuam a partir de objetivos essencialmente privados e realizam um protagonismo que se destaca não somente na prestação do serviço final, mas também na lógica de definição da política, assegurando dinâmicas e interesses do mercado no âmbito estatal. Apesar da sutileza, realizam-se como uma estratégia de privatização do Estado e da política da educação.

A segunda situação, promovida pelo MTE, também traduz uma estratégia de privatização, mas a partir de um tipo de operação bem diferente: a realização de ações fragmentadas, pontuais e de alcance marginal. As entidades colaboradoras do governo são premiadas com verdadeiros feudos, nos quais podem atuar livremente e, ainda assim, recebem o reconhecimento pelos relevantes serviços prestados aos trabalhadores. Depois disso, para todos os efeitos, já não têm tanta responsabilidade pelo desemprego e toda sorte de precarização do trabalho.

Já a parceria na formação de professores, realizada entre instituições de ensino, traduz uma terceira situação, que se caracteriza pelo trabalho conjunto em torno de objetivos comuns. Mesmo implicando desajustes e conflitos, cumpre um papel importante diante do desafio de somar esforços e recursos na promoção do serviço público.

As duas primeiras situações são publicamente comunicadas como estratégias inteligentes, eficientes e eficazes no saneamento de uma alegada incapacidade da instituição pública diante das demandas da sociedade. Tais ações ocorrem geralmente pelo ajustamento das instituições de um padrão diferenciado, afirmado como superior, no caso empresarial, sendo a parceria o remédio para problemas graves como repetência, evasão e baixos índices de aprendizagem no ensino fundamental e para os gargalos de oferta de cursos e de gerenciamento nas universidades.

Esse é o tipo de parceria que lida com os problemas do público no particular e, mas sem o público. Seus instrumentos operativos, como programas de aceleração de aprendizagem, eliminação de repetência, capacitação de professores e avaliação, são técnicos e aparentemente neutros, aparência que serve para justificar uma atuação de

---

voluntário, algum tipo de ação social para a comunidade. Dessas, dois terços afirmam que a prática é habitual. Juntas, elas aplicaram aproximadamente R\$ 4,7 bilhões em prol da sociedade naquele ano” (Disponível em <<http://www.decnnews.com.br/>>, com acesso em: 15 dez. 2009.

superfície, a partir dos efeitos. Desse modo, os conflitos decorrentes do desemprego estrutural, analfabetismo, evasão escolar, ensino precário e rebaixamento no padrão acadêmico não participam da parceria, sendo, ao contrário, por ela ocultados.

Conforme evidencia a análise do ANDES, o que é comunicado como experiências exitosas e tipos ideais a serem seguidos<sup>119</sup> encobre interesses econômicos, políticos e culturais. A quase totalidade se promove em ambientes de consenso, sem conflitos nem disputas, inexistindo razões para se falar em classes sociais, inclusive porque são os grandes representantes do capital que tomam a dianteira do processo. Basta ver que as entidades articuladas pela GIFE são nomes conhecidos no mundo do trabalho, como Itaú, Pão de Açúcar e outras, que buscamos, por um lado, preencher a fissura ocasionada pelo descrédito e desconfiança da população à alta cúpula dos poderes públicos e, por outro, institui um “novo protagonismo” para a sociedade civil e um novo padrão de ação estatal.

A partir desse padrão de participação, tais entidades declaram o fim dos movimentos sociais populares e do tipo de protagonismo que vêm construindo e, diga-se de passagem, também avançam na participação institucional, porém a partir de uma lógica que combina o acúmulo realizado no processo histórico com estratégias adequadas aos seus desafios atuais.

Podemos afirmar, assim, que esse tipo de parceria colabora sensivelmente para a manutenção da ordem hegemônica e que essas entidades do chamado terceiro setor, a julgar pelas situações que apresentamos, se colocam, pela própria concepção de origem, em território oposto ao da parceria na Educação do Campo. Na verdade, enquanto a primeira lida com beneficiários, esconde conflitos, privatiza o público e se posta pelo consenso, a segunda afirma sujeitos populares e seus processos de luta e seus conflitos, sendo dissidente da lógica dominante.

---

<sup>119</sup> Em 2003, início do primeiro mandato de Lula, o GIFE, em uma plenária, discutiu o tema ‘parceria’ com o novo governo, que afirmou, por meio do então subsecretário geral da Presidência da República, que “é impossível o Estado achar que deve se dotar histórica, conceitual, econômica e fiscalmente da capacidade de dar conta das novas necessidades da sociedade, mais complexas, mais amplas, mais setoriais e mais caras”, confirmando o pronunciamento do presidente da Philips no Brasil (disponível em <[http://www.gife.org.br/redegifeonline\\_noticias.php?codigo=5978&tamandotela=4&tipo=ie](http://www.gife.org.br/redegifeonline_noticias.php?codigo=5978&tamandotela=4&tipo=ie)>, com acesso em 1 out. 2009.)

## 5 PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA: UM CAMPO DE DISPUTAS

O tipo de parceria que discutimos vem ocupando um espaço crescente na relação entre o Estado e a sociedade, principalmente a partir da chamada reforma do Estado, ocorrida na década de 1990<sup>120</sup>. Nesse contexto, a parceria se configurou como participação social nas ações estatais.

A participação institucional tornou-se um eixo que atravessava os vários pontos da pauta de lutas populares nos anos pós-ditadura. Os vários mecanismos e canais de participação popular, como plebiscito, *referendum*, iniciativa de projeto de lei, audiências públicas, conselhos e fóruns de promoção de políticas públicas, instituídos no texto da Constituição de 1988 refletiram, em parte, mas não suficientemente, as conquistas das lutas travadas nesse sentido. Com a previsão legal, estava posto o desafio do exercício prático da participação.

Em torno desse desafio, os setores populares organizados passaram a reivindicar a descentralização das políticas públicas como forma de avançar o processo de democratização, realizando a discussão do poder local nos espaços organizativos da sociedade. O momento político dessa construção no Brasil coincidiu com a realização de um conjunto de movimentações na base do sistema capitalista mundial que se globalizava e buscava condições para a expansão dos mercados das grandes potências econômicas e, com elas, instauravam-se as bases do ideário neoliberal.

A participação da América Latina nesse processo foi discutida e consensuada, pelo alto, em Washington, em 1989, quando organismos de financiamento internacional, funcionários do governo americano e economistas latinoamericanos<sup>121</sup> participaram de um diagnóstico e avaliação, tendo em vista a implementação de reformas que exigiam a adoção de medidas em dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial,

---

<sup>120</sup> Considerando que o termo “reforma”, no contexto das lutas sociais, indica, em geral, processos progressistas, a exemplo da agrária, urbana, de base e outras, concordamos com os autores que têm as medidas constantes no Plano Diretor da Reforma do Estado, entre os quais estão, Behring (2003), Montaña (2005) e Bóron (1999).

<sup>121</sup> Di Pietro (2008, p. 42) afirma que a reforma gerencial promovida por Bresser foi redigida depois de viagens de “estudos” à Inglaterra, declaradas pelo próprio ex-ministro (grifo do autor).



investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual. O Brasil, com seu histórico de participação tardia nos processos de (re)constituição do capital mundial, não vivenciou alguns dos seus movimentos, como o caso do feudalismo, e também não chegou a estruturar um Estado do Bem-Estar Social, apesar de alguns passos nesse sentido, dentre os quais a construção do sistema nacional de seguridade social, sustentado no tripé saúde, previdência e assistência, um dos primeiros a ser desmantelado na chamada reforma do Estado, antes mesmo de plenamente consolidado.

Nesse momento de desmonte do Estado do Bem-Estar Social, iniciado na Europa, não se verificavam grandes movimentações de resistência. Dentre as razões está a decadência da experiência socialista no Leste europeu que, apesar das conquistas sociais importantes, não conseguiu superar as suas fragilidades políticas, de sorte que a queda do muro de Berlim, em 1989, marcou a história como a expressão da derrota do socialismo e repercutiu seriamente no processo organizativo das forças de esquerda e de direita no Brasil e no mundo. Além disso, já se agravava a situação de desemprego e aumentava a fragilização dos movimentos sociais de trabalhadores.

Esse quadro assegurou o refluxo das lutas sociais e, conseqüentemente, a correlação de forças no momento de realização dessas “reformas” favoreceu sobremaneira aos interesses dominantes. No Brasil, as medidas neoliberais foram, de fato, iniciadas na segunda metade da década de 1990, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC<sup>122</sup>. Assim, enquanto os movimentos sociais lutavam por reformas interrompidas pela ditadura, na década de 60, o programa de estabilização da economia impedia incisivamente qualquer possibilidade nesse sentido.

Segundo Di Pietro (2008, p. 27), a privatização do setor público já era uma expectativa no processo de elaboração da Constituição de 1988, mas a mobilização popular pela ampliação do público a impediu, naquele momento. Vale destacar que as lutas pela

---

<sup>122</sup> Nesse processo foi criado, em 1990, o Programa Nacional de Desestatização, que orientou a privatização das empresas nacionais; Em 1997 iniciaram-se as privatizações das telecomunicações, em seguida das empresas do setor siderúrgico, químico, petroquímico, energia, rede ferroviária e outras. Caminhou ao lado disso o reordenamento da administração do Estado, impulsionado com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, o qual já estava sendo preparado antes mesmo da aprovação da Constituição, pois em 1979, se criara o Programa Nacional de Desburocratização, que em última instância pretendia frear a expansão do setor público pela implantação de atividades sistemáticas de controle das empresas estatais e estabelecimento de condições necessárias para a transferência desse controle para o setor privado. (SAURIN e PEREIRA, s/d).

democratização ocorriam não somente pela ação dos movimentos sociais, sendo uma movimentação da esquerda brasileira, que apostava na mudança por vias legalmente instituídas, reforçando-se também a participação político-eleitoral, de que foi prova o desempenho do PT nas eleições de 1989. Para Behring (2003, p. 113),

a dominação burguesa foi arranhada no processo de redemocratização, como explicitou o pleito eleitoral de 1989, no qual uma candidatura expressando aqueles processos de organização dos trabalhadores e das camadas médias, prognosticados por Fernandes, chegou perto de ganhar as eleições para a Presidência da República.

O PT perdeu as eleições, e os governos de Collor e Itamar foram, de certo modo, “controlados” pela mobilização popular. Porém, ainda com Itamar, as promessas do Plano Real, sob a responsabilidade de FHC, afiançaram-lhe a eleição à presidência da República e, neste bojo, surgiram as condições políticas para assegurar o alinhamento aos ditames da política internacional<sup>123</sup>. Naquele momento, as privatizações de empresas estratégicas, decorrentes dos ajustes estruturais, já ocasionavam a diminuição da presença do Estado no setor social<sup>124</sup>, fato que no final de 1998, se somou à enorme desvalorização da moeda (Real) e ampliou ainda mais o desemprego e a informalidade, criando um quadro de franco descenso dos movimentos sociais. O movimento sindical, voltado principalmente para o mundo do emprego, se viu golpeado frontalmente; os cortes no investimento de políticas sociais inviabilizaram as conquistas projetadas pelo movimento popular e a base se dispersou rapidamente.

Foi nesse contexto de descenso dos movimentos sociais mundiais e brasileiros que o MST surgiu no cenário das lutas como um movimento de enfrentamento ao projeto das elites. Sua estratégia de ocupação do latifúndio objetivava democratizar a terra e, ao mesmo tempo, denunciava a ordem neoliberal.

---

<sup>123</sup> O Congresso norteamericano havia adotado as medidas do Consenso de Washington como imposição na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos.

<sup>124</sup> Na afirmação de Petras & Veltmeyer (2001, p. 25), mesmo com o apoio unificado do grande empresariado, Fernando Henrique Cardoso teve que superar formidáveis obstáculos em seu esforço decidido de implementar o programa neoliberal do capital estrangeiro, juntamente com seus associados locais.

[...] Verificou-se milhões de camponeses fugindo da agricultura estagnada; muitos refugiados rurais, ao fugir da fome, acabam engrossando as vastas favelas urbanas e os crescentes setores informais empobrecidos. Outros permanecem no campo unindo-se ao dinâmico MST, participando de ocupações de terra<sup>125</sup> (PETRAS & VELTMEYER, 2001, p. 30).

Nesse clima político, a ideia da descentralização<sup>126</sup> das políticas e da ação estatal, presente nas lutas democráticas, se desarticulou, distorcida e apropriada pelas elites comprometidas com a chamada reforma do Estado. Assim, enquanto “o movimento social falava em descentralização no sentido de desconcentrar o poder do Executivo federal em direção a Estados e municípios, por uma concepção de participação autônoma e independente, a concepção neoliberal realizava a descentralização como uma estratégia de enfraquecimento do Estado (desregulamentação, fragmentação, focalização) e como meio de repassar para a sociedade atribuições do Estado, principalmente na área social” (MORONI, 2006).

Embutiu-se, desse modo, no discurso da descentralização o objetivo neoliberal de reduzir o gasto público, afirmando-se que da máxima eficiência do mercado adviriam melhores condições de vida para a população. Outra perspectiva apontada como justificativa para o reordenamento era a exigência de um novo papel para o Estado no financiamento e oferta dos serviços públicos, além da denúncia da burocracia exacerbada, acompanhada da proposição de uma reestruturação<sup>127</sup> que lhe desse

---

<sup>125</sup> Em 1999, aproximadamente 22% da população ou 34 milhões de pessoas viviam na zona rural. Não incluídos os milhões de pessoas das cidades que ganhavam a vida em atividades agrícolas. Segundo o MST, mais de dois milhões de trabalhadores se-terra ficaram sem emprego e 400.000 pequenos fazendeiros perderam sua terra durante o governo de Cardoso (Ver “Relatório” da Federação Internacional das Ligas de Direitos Humanos, disponível em <<http://www.fidh.org>>, com acesso em: 20 nov. 2009).

<sup>126</sup> O conceito de descentralização ganhou a cena política, a partir de meados da década de 1970, nos países europeus como alternativa à crise do Estado do Bem-Estar Social. Esse Estado, constituído depois da II Guerra, como uma forma de regulação social, no âmbito de um determinado estágio de desenvolvimento do capitalismo e se expressa nas relações entre Estado e Economia e Estado e Sociedade, manifestando-se na organização e produção de bens e serviços coletivos públicos ou privados, regulados pelo Estado (DRAIBE, 1989, p. 29). Em países da América Latina, a descentralização começa a tomar corpo na década de 80.

<sup>127</sup> Analisando mais detidamente a proposta, verifica-se que não se trata de uma reestruturação, já que a estrutura se mantém intacta, com as mesmas características centrais, mas de um reordenamento que, numa aparente distribuição de poder com a sociedade, se voltava, na verdade, para a partilha do poder com “atores” confiáveis.

agilidade, eficiência e eficácia<sup>128</sup>, segundo os interesses privatistas (DI PIERRO, 2001; PERONI, s/d).

Esses foram os principais argumentos de defesa da chamada reforma do Estado que, segundo Di Pietro (2008, p. 31), trata-se, na verdade, de uma reforma do aparelho do Estado<sup>129</sup>, com o objetivo de transformar a “administração pública burocrática” em “administração pública gerencial”. O autor afirma que a administração burocrática foi definida na metade do século XIX, num momento em que o discurso dominante assegurava que o Estado liberal necessitava de formas de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista, por isso a adoção de procedimentos rígidos para a celebração de contratos e exercício de controle<sup>130</sup>. Para eles esse tipo de administração é inadequado ao momento atual, por já existirem outras formas de controle.

Há, também, a necessidade de uma cultura gerencial baseada nos resultados *a posteriori* e não mais *a priori*, como na concepção dita burocrática. A perspectiva gerencial, nessa visão, assegura ao gestor dos recursos maior autonomia, já que ele é probo e o controle deve ser focado nos resultados e não na promoção das ações. Como podemos observar, essa lógica impacta significativamente na concepção geral de público e de administração pública, pois segundo ela as atividades administrativas do Estado são consideradas serviços públicos e têm três tipos: os administrativos; os comerciais e industriais; e os sociais; os primeiros são dedicados a atividades-meio e os dois outros a atividades-fim - aquelas que se destinam diretamente à sociedade. Na “nova” perspectiva, dá-se ênfase aos serviços sociais, disciplinando-os a partir da ideia de descentralização que, em síntese, promove a transferência de responsabilidades anteriormente a cargo do Estado para a iniciativa privada.

---

<sup>128</sup> Subtende-se a realização de um conjunto de medidas voltadas para todo o campo das políticas sociais: descentralização da gestão e do financiamento, focalização dos programas e populações beneficiárias, privatização seletiva dos serviços, e desregulamentação, com repercussões nos direitos conquistados, especialmente no mundo do trabalho, e a participação do setor privado nas políticas antes executadas pelo Estado.

<sup>129</sup> Segundo Di Pietro (2008, p. 31), a reforma do Estado seria “um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira”, enquanto o aparelho “tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania”.

<sup>130</sup> A reforma vem sendo realizada no país por meio de emendas à Constituição, e os estados e municípios, por consequência vão fazendo suas adequações.

A atividade administrativa do Estado permaneceu como antes. Os idealizadores tentaram passar a ideia de que se trata de um setor menos importante, ou seja, enquanto o social é fragmentado e entregue à iniciativa privada, o administrativo se mantém como uma zona de conforto para o livre trânsito das elites.<sup>131</sup> Com base em Di Pietro (2008, p. 33), apresentamos um resumo explicativo desse novo reordenamento:

<b>Tipos de Serviços Administrativos</b>	<b>Núcleo Estratégico</b>	<b>Atividades Exclusivas</b>	<b>Serviços não Exclusivos</b>	<b>Setor de Produção de Bens e Serviços para o Mercado</b>
<b>Objetivos específicos</b>	Política de profissionalização dos serviços públicos	Maior participação popular, para controle social dos resultados	Programa de Publicização	Avanços no programa de Privatização
<b>Estratégias para alcançar</b>	Concurso público; Formação continuada e permanente; Administração salarial	Transformação das Autarquias e Fundações em agências autônomas; Escolha extra quadro estatal, com critérios de competência profissional	Autarquias e Fundações transformadas em Organizações Sociais, de natureza pública não estatal, sob controle da sociedade	Reorganização e fortalecimento dos órgãos de regulação dos monopólios naturais privatizados
<b>Cultura gerencial a ser construída</b>	Avaliação de desempenho; Habilidades de supervisão dos contratos de gestão	Administração por contrato de gestão	Administração por contrato de gestão	Contrato de gestão às empresas ainda estatais

Em síntese, eis o contexto em que a prática da parceria passou a designar tanto relações contratuais entre governo e empresas privadas, quanto convênios com organizações do movimento social organizado. A parceria tornou-se, genericamente, um tipo de relação entre o Estado e as suas próprias instituições; entre o Estado e ONGs do terceiro setor; entre o Estado e instituições empresariais e, ainda, entre o Estado e os movimentos sociais. Tal generalização produz uma falsa aparência, que aponta a necessidade de analisarmos a parceria em sua essência, tendo presente os diferentes agentes sociais atuantes no processo histórico e identificando suas diferenças e disputas conjunturais e

<sup>131</sup> No reordenamento, as funções e responsabilidades ficam assim distribuídas: (a) Núcleo Estratégico: formado pelos Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público; (b) Atividades Exclusivas: compreende os serviços que só o Estado pode realizar, como regulamentar, fiscalizar e fomentar; (c) Serviços não exclusivos: pertinentes à produção de bens e serviços, como escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e TV educativas e culturais, deslocadas do núcleo exclusivo do Estado e compreendidas como atividades competitivas que podem ser controladas pelo mercado; (d) Produção de bens e serviços para o mercado: a cargo dos segmentos produtivo e financeiro.

estruturais na luta pela participação. Implica, assim, analisar a luta pela participação democrática e pelo público, como historicamente contraposta à sua privatização.

Di Pietro (2008) cita oito tipos de parceria na administração pública: (1) concessão e permissão de serviços públicos (contrato administrativo); (2) concessão de obras públicas; (3) concessão patrocinada e concessão administrativa; (4) contrato de gestão com organizações sociais; (5) termo de parceria com OSCIPs; (6) convênios e consórcios; (7) contratos de empreitada; e (8) contratos de fornecimento de mão de obra. Como espaço desse estudo não permite analisar em profundidade todos os tipos, apresentaremos alguns destaques gerais para, em seguida, determo-nos nas parcerias que envolvem as chamadas OSCIPs, o campo em que formalmente se situam os movimentos sociais.

As concessões podem ser de obra e/ou serviço, sendo repassado pelo Estado ao setor privado, em geral por sua conta e risco. Em alguns casos, o usuário paga integralmente o serviço à prestadora e, em outros, o faz junto com o Estado ou o Estado assume inteiramente o encargo. (DI PIETRO, 2008, p. 36-7). Um tipo de concessão bastante conhecido é a Parceria Público-Privada,<sup>132</sup> que envolve grandes volumes de recursos e favorece aos empresários investir em empreendimentos públicos e, em contrapartida, obter lucro pela sua exploração ou receber remuneração direta do poder público por um período entre 5 a 35 anos, por meio de contratos administrativos de concessão<sup>133</sup>.

O consórcio público, que envolve organizações estatais; implica “associações formadas por pessoas jurídicas, políticas (União, Estados, Distrito Federal ou Municípios), com personalidade de direito público ou de direito privado (DI PIETRO 2008, p. 234).

O convênio constitui uma mútua colaboração, interesse comum, repasse de verbas, uso compartilhado de equipamentos, recursos humanos e materiais como imóveis, *know-how* e outros. Não pressupõe remuneração e os partícipes têm competências institucionais

---

<sup>132</sup> A lei de criação foi sancionada em 2004, no governo Lula, no último dia do ano, às vésperas de um recesso, apesar das críticas de setores da esquerda. Em seguida, aprovadas leis semelhantes em estados como Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Goiás, Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal.

<sup>133</sup> O processo de aprovação da lei federal foi permeado por várias críticas, inclusive de parlamentares que, à época, compunham a base do governo e que a identificavam como uma resposta ao receituário do Consenso de Washington, em favor da ordem neoliberal, trazendo para a discussão questões como modelo de financiamento e a presença mínima do Estado nas políticas sociais e privatizações, tendo como referência principal as medidas de redução do Estado que ocorreram na Inglaterra de 1979 a 1990, no governo de Margaret Thatcher.

comuns. Os cursos do PRONERA, por exemplo, são realizados por meio de convênios, que se diferenciam do contrato por pressupor estes interesses opostos<sup>134</sup>; conforme explica Di Pietro, no contrato

as vontades são antagônicas: se compõem, mas não se adicionam, delas resultando uma terceira espécie (vontade contratual, resultante e não soma) – ao passo que nos convênios, como nos consórcios, as vontades se somam, atuam paralelamente, para alcançar interesses e objetivos comuns (DI PIETRO 2008, p. 230).

Segundo as orientações da chamada reforma do Estado, o tipo de parceria mais adequado a cada caso se define de acordo com o tipo de serviço (administrativo, comercial ou industrial e social) e com o setor a que esteja relacionado (núcleo estratégico do Estado, exclusivo do Estado, não exclusivo do Estado ou produção para o mercado). Observadas algumas restrições, de modo geral, pode ocorrer parceria em todos os serviços e setores<sup>135</sup>, sendo que nos *serviços sociais*, ela é possível por meio de *Contrato de Gestão*<sup>136</sup> (com Organizações Sociais) ou *Termo de Parceria* (com OSCIPs).

Serviços sociais constituem um campo vastíssimo em que atua uma variedade de agentes, com relevo para o chamado Terceiro Setor, assim denominado, de modo geral, aquele que se localiza ao lado do Estado e do Mercado, com uma identidade própria, que abarca entidades filantrópicas e empresariais.

---

<sup>134</sup> Di Pietro, citando Edmir Netto de Araújo (1992).

<sup>135</sup> Os serviços administrativos, considerados atividades-meio, não são referidos no Plano, já que este dá ênfase às atividades-fim, ainda que a prática da terceirização seja recorrente. Já em relação ao núcleo estratégico do governo, de modo geral, não se propõe parceria.

<sup>136</sup> Di Pietro (2008, p. 35-6) explica que, com a extinção do Ministério da Gestão e Reforma do Estado – MARE, alguns dos instrumentos previstos no Plano Diretor e na Constituição não foram disciplinados, como é o caso do Contrato de Gestão, e afirma ainda que “caminha-se para um quase total desvirtuamento do terceiro setor, especialmente pela utilização indevida de parcerias com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs”. Contudo, segundo ele, isso não quer dizer que os objetivos da Reforma tenham sido abandonados, pois eles continuam presentes por via das medidas neoliberais e da globalização, embora não declarados explicitamente; de modo que o objetivo último, que é a privatização, continua em marcha, especialmente com a terceirização e as parcerias público-privadas.

## 5.1 Entre a Participação de Sujeitos e pelos Sujeitos

O Plano Diretor da chamada reforma do Estado considerou dois tipos de agentes do chamado Terceiro Setor para fins de parceria com o Estado: as *Organizações Sociais - OS* e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs<sup>137</sup>. Ambas têm natureza privada, não lucrativa e, por exercerem atividades voltadas ao interesse público, se classificam também como *Públicas Não Estatais*; ou *Paraestatais* (por alguns autores).

O objetivo em ambas as entidades é o mesmo: instituir parceria entre o poder público e uma organização não governamental, qualificada pelo poder público, sob certas condições, para prestar atividade de interesse público mediante variadas formas de fomento pelo Estado. Os dois tipos de entidades atuam na área dos chamados serviços públicos não exclusivos do Estado ou, mais especificamente, na área dos serviços sociais, que a Constituição prevê como serviço público e como atividade aberta à iniciativa privada, como saúde, educação, cultura, etc. (DI PIETRO, 2008, p. 248).

A diversidade do chamado Terceiro Setor manifesta-se no ordenamento jurídico do Estado e nas relações do cotidiano social. Basta observar que, frequentemente, deparamos com uma série de denominações de agentes, localizados no âmbito do Terceiro Setor, que ora guardam entre si semelhanças e ora importantes diferenças:

---

<sup>137</sup> Di Pietro (2008, p. 248) atenta para o que chama de “ímpeto reformador” reinante que, além da criação de institutos e remodelação de antigos, promoveu o emprego de novas terminologias, o que resultou em “falta de uniformidade de pensamentos e orientações entre os próprios membros do governo”. Assim, “nem tinha sido ainda inteiramente assimilado o instituto denominado de Organização Social e já estava em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei, de iniciativa do Executivo, depois convertido em Lei, que qualificou a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. A mesma Lei instituiu o termo de parceria como instrumento de celebração da parceria realizada entre essas entidades e o Poder Público”.



- Terceiro Setor;
- Organização Não Governamental;
- Organização Pública Não Estatal;
- Entidade Filantrópica;
- Entidade de Utilidade Pública;
- Instituto;
- Organização da Sociedade Civil;
- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público;
- Sociedade Civil Organizada;
- Movimento Social.

As expressões referidas são comumente utilizadas para designar agentes, aparentemente de identidade comum, que se relacionam com o Estado em condições aparentemente idênticas. Ademais, segundo o entendimento da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais - ABONG<sup>138</sup>, os termos sugerem aproximações e sinônimos que não se confirmam quando buscadas as suas constituições históricas, tipo de atuação, objetivos e projetos estratégicos que reportam.

Ora, como a sociedade civil no Brasil é diversa, plural e heterogênea, a ABONG explica que os termos referidos remetem a dois sentidos principais<sup>139</sup>: (1) títulos e qualificações, conferidos pelo poder público a associações e fundações: utilidade pública, filantrópica<sup>140</sup> e de interesse público (da sigla OSCIP); (2) forma de nomeação das associações civis e fundações: instituto, organização da sociedade civil, organização sem fins lucrativos. Tais elementos de diferenciação levam em conta principalmente os determinantes legais, mas, com base na leitura acrescentaríamos a elas mais quatro outros que aludem a aspectos políticos e culturais: (1) pertencimento ao campo não estatal: *organização não governamental*, *organização da sociedade civil*, *terceiro setor*; (2) tipo de interesse a que se vincula: *organização pública não estatal* (no sentido estrito, de governo), *organização de utilidade pública*, *OSCIP*; (3) *campo* de ações coletivas em luta por direitos, contra a exclusão e pela participação democrática:

---

<sup>138</sup> Disponível em <<http://www2.abong.org.br/final/livre>>, com acesso em: 06 jun. 2009.

<sup>139</sup> A ABONG cita as duas primeiras, às quais acrescentamos as quatro seguintes.

<sup>140</sup> O poder público modificou esse tipo de certificação: o que era organização filantrópica atualmente é certificado como Entidade Beneficente de Assistência Social. Porém, afirma Uhle (1992), ela tem própria lógica e atende a interesses específicos, ligados à manutenção da ordem, os quais nem sempre coincidem com os dos seus assistidos. É que fatores como autonomia e liberdade, básicos na construção de uma sociedade justa que tenha como fundamento a cidadania, não convivem com o assistencialismo e a filantropia.

*sociedade civil organizada*; (4) dinâmica diferenciada da ação e protagonismo político-social: *organizações sociais e movimentos sociais*.

Certamente várias considerações podem ser tecidas sobre a diversidade de sentidos que comporta esse quadro de classificação. No entanto, neste trabalho, daremos centralidade a implicações das relações entre agentes organizativos considerados *públicos não governamentais, sem fins lucrativos, que atuam com o Estado em favor de interesses públicos*.

Tal relação traduz um campo formado por diferentes agentes, envolvidos em múltiplas tensões, dentre as quais se destacam duas: a primeira se realiza na medida em que algumas ONGs reivindicam para si uma identidade diferenciada do chamado Terceiro Setor<sup>141</sup>, e a segunda se dá quando alguns movimentos sociais afirmam suas diferenças das ONGs, o que configura, em geral, tensões na sociedade civil organizada e entre suas organizações, com repercussão no modo como lidam com o Estado nas parcerias.

Antes de adentrar a questão, entendemos importante demarcar as compreensões sobre essas identidades coletivas, no intuito de avançar na análise. Considerando os indicativos terminológicos que compõem o termo ONG<sup>142</sup>, Organização não Governamental reporta ao que não é do governo ou, no senso comum, traduz o que não é estatal e público, indicações suficientes para suscitar várias questões, dentre os quais assinalamos duas: não governamental quer dizer necessariamente, não estatal? Na acepção de Gramsci, Estado é sociedade política (políticos governantes) + sociedade civil, portanto o ‘não governamental’ se constitui como parte do Estado. A segunda questão: ser governamental ou mesmo estatal quer dizer, necessariamente, não ser público? Isso remete a três tipos de distâncias e aproximações: entre o Estado e seus modos de governo, entre o público e o privado, e entre o público estatal e o público não estatal.

---

<sup>141</sup> Montañó (2005, p. 53) acerta no dizer da impertinência do termo “terceiro setor”, que recorta o social em três esferas: o Estado como primeiro, o mercado como segundo a sociedade civil como terceiro setor. Esta lógica dá autonomia à dinâmica de cada um deles, desistoriciza a realidade social e desconsidera, dentre outros fatores, a sociedade como produtora das instituições. Se levássemos em conta apenas esses aspectos, já conferíamos uma imprecisão importante ao termo, por ser a sociedade civil o primeiro setor, e não o mercado.

<sup>142</sup> A ABONG destaca que a expressão surgiu pela primeira vez na Organização das Nações Unidas – ONU, após a Segunda Guerra Mundial, com o uso da denominação em inglês “*Non-Governmental Organizations (NGOs)*”, para designar organizações supranacionais e internacionais não estabelecidas por acordos governamentais.

Em nossa discussão, tratamos disso no âmbito de uma teoria de Estado que pensa o governo a partir da hegemonia de forças construídas na sociedade, relacionadas a processos de institucionalização, nos quais a educação tem papel relevante. Ademais, o público tem como base a ideia de interesse público, que constitui disputas de classe ou frações de classe pela formação dessa mesma hegemonia. Assim, em nossa abordagem, Estado é lugar de conflito, tensões e embates de interesses, protagonizados por representantes das classes ou frações de classes, e se realizam (ou não) de acordo com a correlação de forças na sociedade, isto é, da sociedade depende que o interesse público do público esteja mais ou menos presente nas políticas governamentais.

Nesse sentido, o Estado é espaço de promoção das ações do governo e da sociedade organizada que, por sua vez, tanto podem ser públicas quanto privadas, definindo, de um modo ou do outro, o tipo de interesse nelas predominante. Nesse contexto, a participação de organizações e entidades da sociedade civil comprometidas com processos de transformação social nas ações institucionais do Estado têm o papel fundamental de promover a desestabilização da lógica hegemônica e de construir uma nova hegemonia.

#### 5.1.1 Pelas Trajetórias, Diferentes Protagonismos na Participação Social

Por essa perspectiva de análise, procuramos situar o MST - como movimento social e parte do setor organizado da sociedade - no sentido de compreender se a parceria dele com o Estado na Educação do Campo é campo favorável à construção dessa contra-hegemonia, partindo do entendimento de que, como potência, tal parceria deve ser vista segundo o tipo de incidência que nele ocorre e o tipo de incidência que promove.

Pela nossa construção metodológica, essa identificação exige a análise do processo histórico, no qual a maioria das entidades que atualmente se definem como ONGs se constituíram, nas décadas de 70 e 80, como organizações associativas, na forma de Centros de Assessoria de Educação Popular, de Promoção Social e Cultural e outras denominações que expressavam forte vinculação com os movimentos populares e seus interesses. Tais entidades mantinham autonomia política e econômica em relação ao Estado e formavam, juntamente com os movimentos sindicais, populares, religiosos e

partidos de esquerda, o *Campo Democrático Popular*, sendo desse lugar político-organizativo, que deram forte impulso à criação de um conjunto de organizações - que se convencionou chamar de *sociedade civil organizada* - para as quais a democracia participativa era uma importante bandeira de luta.

Conceição Paludo (2001, p. 45) destaca que o Campo Democrático Popular resistiu às tentativas de desconstituição, no cenário dos ataques neoliberais dos anos 90, e contribuiu para a democratização do Estado e a busca de alternativas às propostas hegemônicas. Segundo ela, no Campo se colocavam quatro tendências: a primeira, articulada às ideias e práticas da “economia popular solidária” e dos chamados projetos alternativos; a segunda, ligada ao anúncio da necessidade de refundação do Estado ou da construção do Estado democrático, incluindo a participação nos espaços institucionais; a terceira, orientada a pautar as propostas e lutas populares que reivindicam, de um lado, terra, moradia, saúde e outros e, de outro, a mudança no processo de desenvolvimento. A quarta tendência aposta em movimentos de moralização da política e da vida em comum (PALUDO, 2001, p. 133-143).

Em nossa compreensão, a análise sobre as formas de lutas e os objetivos dos movimentos sociais, especialmente da segunda e terceira tendência citadas por Paludo, de certo modo sintetizam as demais e reportam aos principais significados da sua luta democrática, a partir dos anos 90 e na atualidade<sup>143</sup>. Nessa linha, a conquista de vários espaços de participação, como conselhos e fóruns de gestão de políticas públicas, gerou a possibilidade de incremento das lutas coletivas por direitos, colocados no horizonte das mudanças sociais. No entanto, esse horizonte comum não elimina a existência de uma diversidade de posturas dos movimentos em relação a esses espaços de participação que, por sua vez, repercutem no contexto geral das lutas pela transformação social.

---

<sup>143</sup> Paludo (2001, p. 143) adverte que os processos participativos abrem espaços para os movimentos sociais populares e para outros sujeitos coletivos organizados, como associações patronais ou entidades filantrópicas, sob o comando da classe média ou alta. Estas não questionam o modo de operação das estruturas e muito menos lutam pela democratização dos espaços instituídos no âmbito do Estado, ao contrário dos setores populares organizados, que procuram criar o que ela chama de esfera pública não estatal.

Para uma corrente o importante é ocupar os espaços institucionais existentes, criar novos espaços e viabilizar a participação direta ou via representação de grupos e organizações das classes subalternas ou das estruturas de mediação com elas comprometidas, sem a preocupação com a mobilização e pressão popular. Para outros, entretanto, mesmo tratando-se de governos democráticos e populares, a mobilização e a organização popular autônomas são irmãs gêmeas da participação popular (PALUDO, 2001, p. 140).

Analisando o universo crescente<sup>144</sup> das ONGs, vamos encontrar, em minoria, os centros de assessoria e de educação popular constituídos nas lutas pela democratização do público. Na atualidade, a grande maioria das entidades desse campo é formada por entidades jovens, formadas na última década, em geral com a motivação de participarem da gestão de programas estatais.

Se destacarmos a *finalidade não lucrativa*<sup>145</sup>, deparamos com outra importante especificidade. Uma instituição sem fins lucrativos, segundo a legislação brasileira, pode ser uma associação, fundação e/ou instituição religiosa (sem objetivo confessional)<sup>146</sup>.

No entanto, independentemente da finalidade não lucrativa, essas entidades têm o desafio de prover a própria sustentação, o que termina sendo determinante à sua atuação. Os antigos centros de assessoria, contaram, durante muito tempo, com o financiamento da cooperação internacional; porém, de modo geral, os cooperadores

---

<sup>144</sup> Segundo estudo sobre as Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a expansão do número de ONGs, de 1996 a 2005, foi de 558%. O crescimento entre 2002 e 2005 foi mais acelerado nas regiões Norte (38%) e Nordeste (30,5%), ante 21% no Sul, 19,4% no Centro-Oeste e 18,4% no Sudeste. Em 2005, a idade média delas era de 12,3 anos.

<sup>145</sup> Landim (1993) chama a atenção para as contradições históricas da sociedade brasileira, cuja sombra paira sobre o universo *sem fins lucrativos* do país: a privatização dos fundos públicos, o clientelismo, o nepotismo e a falta de fiscalização governamental. Segundo ele, esta definição evoca fraude e enriquecimento ilícito, tornando pertinente o questionamento a respeito dessas organizações no que diz respeito à democratização do Estado, à necessidade de reformas institucionais profundas e à constituição da esfera pública. Contudo, existem opiniões divergentes, como a de Drucker (1994, p. 40) que afirma que elas não fornecem bens ou serviços, mas o ser humano mudado. Essas organizações constituem aquilo que o autor denomina uma segunda contracultura, a das instituições não lucrativas e não governamentais do terceiro setor, pois seus voluntários não remunerados são uma força de trabalho com espírito distinto, valores distintos e contribuição distinta à sociedade (DRUCKER, 1997, p.159). São organizações que envolvem pessoas comprometidas com o bem coletivo e cuja iniciativa individual não privilegia interesses pessoais, mas o coletivo.

<sup>146</sup> Com esse referencial, pode-se afirmar que ONG, refere a uma associação ou a uma fundação, sem necessariamente o inverso, ou seja, nem todas as associações civis ou fundações são ONGs.

avaliaram, a partir dos anos 1990, que as prioridades do Brasil não eram tão urgentes se comparadas à de países da África e que os movimentos sociais já haviam logrado conquistas importantes para o processo de democratização das políticas públicas.

Assim, de modo geral, as parcerias passaram a compor a estratégia de financiamento de entidades da sociedade civil, inclusive de movimentos sociais. Desse modo, a parceria na realização de políticas sociais busca não somente os objetivos comumente explicitados nos projetos, mas também o autofinanciamento das entidades envolvidas, pois que por meio das rubricas destinadas à ajuda de custo operacional e estrutura, terminam viabilizando outros projetos e, em muitos casos, os próprios quadros.

Apesar desses desafios comuns, Maria Clara Di Pierro (2001) identifica, nas relações de parceria das ONGs com o Estado, duas configurações que as diferenciam: uma representada por ONGs que, atualmente, prestam serviços (antes considerados próprios do Estado), por meio de contato direto com o público, sem intermediários, não se assumem como filantrópicas e recorrem ao financiamento público para se manterem. A outra é relativa a ONGs que prestam serviços indiretos (também anteriormente providos pelo Estado), como pesquisa, planejamento, assessoria, enfim, insumos para a política. Segundo a autora, nesse grupo encontram-se as ONGs que, no passado, se constituíram como centros de estudo e educação popular.

A mesma autora compreende que o significado de parceria relacionado a diferentes objetivos e práticas pode ser sintetizado em duas vertentes: a primeira, vinculada à economia de recursos, visando ao ajuste fiscal, patrocinado pelo “social-liberalismo”, que tem a ver com o tamanho do Estado, com o modelo gerencial por ele assumido, com a concepção de serviço público e o modo de financiamento das políticas. Nesse tipo de parceria, as funções de formulação e controle da política social ficam reservadas ao núcleo estratégico da administração estatal, enquanto as de execução são transferidas às organizações sociais, o que implica a admissão, *a priori*, de uma relação de comando e subordinação entre os parceiros que pode comprometer a horizontalidade do diálogo e da negociação e a autonomia das organizações, resultando em cooptação e instrumentalização.

A segunda vertente é pertinente aos chamados canais de participação por meio de conselhos de gestão de políticas sociais e fundos públicos, fóruns, orçamento participativo e movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Segundo Di Pierro,

essa perspectiva tem como objetivo imprimir nas ações um caráter público por meio de uma relação dialógica horizontal e crítica, com regras previamente pactuadas entre os partícipes. A autora afirma que, nessa lógica, a desigualdade entre os parceiros e os conflitos de interesses particulares é admitida *a priori*, mas não assume a forma de anulação e sim de reconhecimento mútuo, substituindo a relação de cooptação e instrumentalização pelo que Francisco de Oliveira (*apud* Danigno *et al.*, 1999) denominou "antagonismo convergente" ou "confronto propositivo" entre agentes dotados de autonomia.

Por esse raciocínio, as práticas que compõem a relação de parceria podem ser realizadas em dois sentidos opostos: de fora para dentro e de dentro para fora do Estado, situando as entidades da sociedade civil, em relação ao governo e à própria sociedade, - no primeiro sentido, promovendo a ampliação do Estado pela participação da sociedade e no segundo, seu encolhimento. Nesse caso, o "público beneficiário" das ações não se constitui como agente da política ou da dinâmica do governo, sendo apenas receptor de ações pontuais. As dimensões que constituem sua condição de oprimido e excluído ficam do lado de fora do Estado, do ponto de vista de suas instâncias administrativas; além disso, de modo emergencial e pontual são apaziguados problemas historicamente arraigados na realidade dessas pessoas.

Assim, a política social se constitui, basicamente, como ações que se voltam essencialmente para os setores mais vulneráveis economicamente e totalmente desligados das questões políticas que definem tal fragilidade. Além disso, seus promotores não se envolvem - ou o fazem superficialmente - nas questões que estabelecem a lógica de definição e realização da política nos espaços institucionais. Trata-se, em geral, de entidades corporativistas que, na prática, representam apenas a si próprias, de sorte que a ação que promovem nas parcerias, ao invés de favorecer a transformação, reproduz a lógica dominante. Assim, saímos de uma situação em que a participação popular tinha pertinência a um projeto de sociedade para uma pertinente a um projeto de gestão e de prestação de serviços estatais, articulados, em última instância, à realização de objetivos privados.

A parceria, desse modo, ao invés de possibilitar a inclusão dos setores populares no âmbito do Estado, favorece a entidades prestadoras de serviço e, ao contrário de inscrever o interesse público, reafirma interesses privados de setores do mercado, especialmente se considerarmos o protagonismo do setor empresarial no campo das

ONGs do chamado terceiro setor, como procuramos evidenciar na análise sobre as parcerias na educação.

Nessa dinâmica, detectamos a postura complacente e simpática das elites para com as ONGs. Como as ONGs saíram do campo de combate dos dominantes e passaram a ser também o seu campo de atuação, as elites já não resistem à criação de conselhos e fóruns de todo e qualquer tipo, desde que nesses espaços se cuide apenas “do mais urgente” ou, para todos os efeitos, daquilo que interessa: resolver o problema dos pobres, tornando-os alimentados, calçados, vestidos, limpos, letrados, com certificados e, apesar disso, pobres, pelo que garantem sua cota de participação na manutenção do sistema de exploração. Enquanto isso, para aquelas que se desviam desse referencial, o poder coercitivo e punitivo do Estado pode ser acionado a qualquer momento, como podemos observar, por exemplo, no trabalho da chamada CPI das ONGs<sup>147</sup>, que se voltou basicamente contra as entidades ambientalistas contrapostas à ação dos grandes grupos empresariais na Amazônia.

### 5.1.2 Parceria, Consenso e Privatização do Público

Conforme analisamos, determinado tipo de parceria se relaciona a certo referente de prática participativa e compromisso político-ideológico, caso em que serve ao projeto político de reprodução das desigualdades sociais e reforça o Estado como espaço de poder dominante. A realização desse tipo de construção exige uma participação consentida e que a atividade “política” seja periférica, permitindo-se, no máximo, o “controle social”. Os espaços do social e do econômico são, na institucionalidade estatal, não apenas demarcados, mas também separados.

Não importa e é até conveniente que os pobres administrem e controlem suas migalhas e com elas se mantenham ocupados<sup>148</sup>. Em outras palavras, o setor econômico, responsável pelo manejo da política econômica, fica restrito à esfera do Poder Executivo do Estado, formado por um corpo amplo de governo, composto por poderes

---

<sup>147</sup> Instalada em fevereiro de 2001, pelo Senado Federal, e finalizada em cerca de 10 meses. Sobre o assunto, ver o documento da ABONG, “Um Novo Marco Legal para as ONGs no Brasil”.

<sup>148</sup> A exemplo do que sugerem as plenárias de orçamento participativo no país afora.



instituídos e setores da sociedade, todos articulados harmoniosamente pelo consenso de manutenção da ordem social em favor dos interesses privados dominantes.

Esse consenso exige certa harmonia entre os poderes constituídos do Estado. Se analisarmos o modo como funciona o Judiciário, por exemplo, observamos que tem sido eficiente na garantia dos direitos sobre a propriedade privada, principalmente da terra concentrada que, por sua vez, tem ajudado decisivamente a assegurar a configuração dominante tanto no Executivo, quanto no Legislativo, seja pela política de curral eleitoral, seja pela montagem dos modernos “palanques” nos quais o *marketing* e a derrama de dinheiro detêm o controle na criação e eleição das “lideranças políticas” que passam a decidir os destinos da sociedade. Enquanto isso, o setor do Estado responsável pelas decisões macropolíticas e macroeconômicas e também guardião dos interesses de grande parte das entidades do terceiro setor se mantém “preservado” de qualquer interferência dos setores populares, sendo o mesmo que ficou preservado na chamada reforma do Estado.

Esse setor, responsável pela política macroeconômica, além de mantido distante e protegido contra a participação popular que os movimentos sociais populares vêm exigindo e promovendo, também mantém o controle total do fluxo de recursos para os programas sociais. Desse modo, a aplicação dos recursos públicos não tem relação direta com as demandas dos setores populares, mas com a maior ou menor necessidade de controle dos níveis de (in)satisfação da população.

Assim, dado o papel fundamental das entidades parceiras do terceiro setor na viabilização dessa “engenharia”, em troca ao “relevante serviço prestado” lhes é assegurada a sobrevivência material e política por meio dos convênios pontuais, sem licitação, e das relações mais periféricas ou profundas que conseguem estabelecer com a sociedade. Tais convênios são cada vez mais generosos e autosuficientes, como vimos no caso da política de formação profissional.

A relação de parceria entre entidades do chamado terceiro setor e o Estado, revela que, na prática o público pode ser privado, além de não ser igual à estatal, tendo em vista a forte presença do setor privado nas políticas públicas. Dizendo de outro modo, cada vez mais nem tudo o que é estatal é, por consequência, público.

A ilusão de que tudo que vem do Estado é público, associada à estratégia jurídica de transformar empresas privadas em entidades de interesse público, funciona como armadilha ideológica que esconde as contradições e busca apaziguar os conflitos históricos. Compreender, conforme observamos, a constituição desse consenso (forjado) pode fornecer elementos essenciais para identificarmos tanto a identidade política de quem dele participa quanto as ausências/negações que promove.

Nesse caso, a parceria entre o Estado e as entidades do chamado terceiro setor, comprometidas com a acumulação privada do capital, é uma novidade necessária. No atual contexto, ela ajuda a manter uma parte do Estado privado numa situação em que avança a participação institucional da sociedade civil. Assim, a relação entre Estado e sociedade civil passa a ser regida por dois tipos de contrato: o “novo contrato social” e o antigo contrato ou, na acepção de Streck<sup>149</sup>, o contrato moderno, o primeiro envolvendo amplos setores, nas suas diversidades históricas, e o segundo, fechado e reservado aos participantes do *comitê* referido por Marx.

Essa situação contrasta fortemente como a ideia de interesse público que, em sentido *lato*, segundo o Direito Público brasileiro, deve ser princípio para toda e qualquer ação do Estado e dos seus administradores, prevalecendo o primeiro sobre o segundo. Por extensão e em tese, o interesse público passa a ser princípio também para as entidades da sociedade civil que realizam ações estatais.

Tendo em vista o reordenamento jurídico realizado na chamada reforma do Estado para estabelecer vínculo com a administração pública, por meio de parceria a organização não governamental deve ser pessoa jurídica de direito privado, criada por particulares, sem fins lucrativos, habilitada perante o Ministério da Justiça e firmada no *termo de parceria*, cujo teor deve incluir cláusulas essenciais, como: (1) *objeto*, com especificação do programa de trabalho; (2) *metas*; (3) *resultados*; (4) *prazos de execução* ou cronograma; (5) critérios objetivos para *avaliação de desempenho*, mediante indicadores de resultado; (6) previsão de *receita e despesa*<sup>150</sup> (Di Pietro, 2008, p. 275). Por força da uniformidade da Lei, em termos de exigências as ações “entregues” à sociedade civil se devem realizar mediante critérios de eficiência e

---

<sup>149</sup> STRECK, Danilo R. Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003.

<sup>150</sup> O extrato do termo de parceria deve ser publicado na imprensa oficial e, anualmente, a instituição deve apresentar relatório, acompanhado de prestação de contas, aos órgãos de controle, no caso o correspondente à área de atuação e o Conselho de Políticas Públicas, também da área correspondente.

eficácia, observadas a transparência e a prestação de contas. Em linhas gerais, trata-se de exigências relativas à gestão das políticas e que, quando passam a ser feitas por entidades da sociedade civil, em parceria com o Estado, também elas lhes ficam sujeitas.

Algumas repercussões desse tipo de exigência já se expressam em ações judiciais e administrativas que envolvem ONGs do chamado terceiro setor e, principalmente, entidades vinculadas diretamente aos setores populares. Estas, geralmente pela falta de informação e dificuldades técnico-operacionais, não conseguem cumprir as exigências legais, o que realmente não é fácil, se considerarmos as rotinas processuais que até ao Estado incomoda, apesar de possuir corpo técnico para essa tarefa específica.

Mas devemos ainda considerar os problemas de natureza ética, ocasionados pelo mau uso dos recursos públicos, o que quase sempre ocorre pela transferência deles para a promoção de interesses privados e particulares. Assim, avançamos na confirmação da ideia de que a parceria é potencialmente um campo de disputas de interesses ligados a diferentes projetos que conseguem alcançar o espaço institucional do Estado e que sua realização no sentido dos interesses contra-hegemônicos depende da correlação de forças entre os representantes dos dois tipos de interesses.

Desse modo, a depender dos agentes sociais, a parceria pode realizar-se como consenso (pela negação dos conflitos estruturais que atravessam as relações sociais) ou como dissenso, inscrevendo os conflitos estruturais. No contexto dessas práticas, há entidades comprometidas com processos de transformação e de reprodução, estando as tensões presentes num e no outro caso, tendo em vista que é impossível garantir a efetivação de processos puramente identificados com os interesses dominantes ou dominados, pois estarão sempre em disputa por hegemonia.

Nesse sentido, analisaremos, adiante, o processo de institucionalização do Estado pela incidência da sociedade civil organizada, no qual a formação da consciência e do sujeito da práxis consciente da sua condição de opressão é parte fundamental do processo de mudança. No processo histórico brasileiro, o movimento de Educação Popular dos anos 60 representou um dos momentos em que tal processo de conscientização desafiou as estruturas do poder dominante.

### PARTE III

## FORMAÇÃO DE SUJEITOS POPULARES E POTÊNCIA DA PARCERIA PELA PARTICIPAÇÃO DISSIDENTE

*Antonia Flor, 80<sup>151</sup>*

Na mira de fazendeiros  
com seus fuzis de silêncio

montou seu cavalo de sonhos  
pra enfrentar a noite

nunca mais voltou

a última vez que foi vista  
repartia lotes de nuvens  
com os perseguidos do céu

(Rubervam Du Nascimento)

Como vimos, no contexto das lutas sociais pela participação nos espaços institucionais, formaram-se diferentes posturas diante do Estado e do interesse público que, por sua vez, promovem variados tipos de parceria. No processo histórico da formação dos movimentos sociais populares, destacamos a Educação Popular no movimento de formação do sujeito consciente da sua tarefa histórica de transformar a sociedade para si numa concepção que implica a ampliação do Estado. Por essa compreensão, identificamos que, pela participação contra-hegemônica dos movimentos sociais populares, se inscreve determinado tipo de parceria em cuja potência se coloca o conflito dissidente à ordem dominante.

---

<sup>151</sup> Antônia Maria da Conceição ou Antônia Flor: camponesa piauiense do município de Piripiri, foi posseira durante 50 anos do pedaço de terra em que trabalhou e criou os filhos. Depois de resistir bravamente a várias tentativas de despejo, foi assassinada em 1984, aos 80 anos, depois de servir água ao pistoleiro que a matou. Sua luta promoveu a primeira ação de caráter reivindicativo pela desapropriação, por interesse social, para fins de reforma agrária da gleba Gameleira, de que era posseira.

## 6 EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA UMA PARCERIA DISSIDENTE

### 6.1 Sobre Processo Histórico e Bases Fundacionais da Educação Popular

Realizou-se, no Brasil, no final dos anos 50 e início dos 60, o movimento de educação popular, que teve nas palavras de Weffort (1981, p. 810), importante repercussão política pelo chamamento das classes populares à defesa dos seus interesses. Essa “visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”. Já Paulo Freire (1981, p. 35), a principal expressão pública desse movimento, afirma que ele implicou uma opção plenamente enraizada na sociedade humana daquela época.

Do ponto de vista conjuntural, o Brasil atravessava um momento de reformas e abertura política para a participação popular, favorecida pelos interesses populistas do governo<sup>152</sup>, que desestabilizava a carga histórica da escravidão e autoritarismo de Estado. Scocuglia (2000, p. 40) destaca que

no governo Goulart (1961-64), durante o qual toda a mobilização político-educacional e cultural atinge seu ápice, as questões educacionais foram tratadas como prioridade da ação estatal. Entre as questões, destacou-se o apoio aos movimentos de alfabetização e cultura popular, especialmente a partir do Plano de Emergência (liderado por Darcy Ribeiro) de 1962.

A educação popular colocava em cena as intencionalidades político-ideológicas que perpassavam aquele momento e exigia uma opção clara

---

<sup>152</sup> Ver Scocuglia (1994, 2001), Medeiros (1989), Beisegel (1974, 1982) e Brandão (1986).

[...] opção por este ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da história (FREIRE, 1981, p. 35).

A educação bancária havia integrado a formação daquela herança histórica pela exclusão dos setores populares do direito à escola e ao conhecimento sistematizado. Mejía (1989, p. 13) ressalta que, na história da humanidade, a Educação, como forma de acesso ao saber sistematizado, foi concebida como privilégio: na Idade Média, dos monges, senhores e príncipes; na Moderna, com o renascimento e a Reforma Protestante, dos grupos pobres, para que esses pudessem ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Nesse período, foram fundadas as Escolas Populares, destinadas às classes pobres, totalmente diferentes das escolas clássicas ricas.

Somente no século XIX a tarefa de educar ultrapassou o campo religioso, pois, com a constituição dos estados nacionais, criaram-se os sistemas nacionais de educação. Com a Revolução francesa, em 1789, a ideia de instrução universal ganhou corpo e se difundiu como educação popular, chegando à América Latina como inspiração democrática.

É interessante fazer notar que a ideia de Educação Popular chega ao nosso meio, latino-americano, retomando o ideal francês de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, de Escola Única. Este fato é entendido como Democratização da Educação. De certo modo trata-se do triunfo de uma classe que traz, como ideia renovadora, um projeto sobre educação: a Democratização (MEJÍA, 1989, p. 14).

Simon Rodriguez, Domingos Faustino Sarmiento e José Martí são os pioneiros latinoamericanos do processo de democratização da educação, atribuído desde a Revolução francesa. Contudo, essa perspectiva de educação popular não se pode confundir com a de Paulo Freire, mesmo admitindo-se algumas aproximações.

Rodriguez, mestre de Bolívar, tinha como objetivo a educação popular, esta entendida para além da instrução. Sarmiento defendia a intervenção dos governos e o aporte de recursos na educação, a exemplo da Europa, como forma de superação da pobreza e da barbárie. Martí também não concebia educação apenas como instrução, mas não a

entendia boa sem instrução, uma ideia de educação popular que não se confunde com a de educação da classe pobre, mas de todas as classes da nação (MEJÍA, 1989, p. 15).

Desse modo, a Educação Popular como movimento de conscientização e empoderamento dos sujeitos populares se constituiu desde a proposta prático-teórica de Paulo Freire, tendo como referente principal a realidade brasileira na qual a educação foi, como vimos, assumida primeiramente pela Igreja e pelos grandes proprietários, num período em que se voltou para a elite dirigente, sendo, já nos primórdios, marcada por questões de classe. No contexto (século XX) do ainda incipiente desenvolvimento industrial, com o surgimento dos operários, os setores populares passaram a ter acesso à escolarização, especialmente nas primeiras séries do ensino básico. As elites o viram como parte da estratégica de desenvolvimento industrial do país.<sup>153</sup>

Assim, por via de interesses ligados a determinado processo de desenvolvimento econômico, a educação popular passou a integrar as ações do Estado e de governo. Apesar das importantes conquistas existentes na atualidade, os setores populares continuam em franca desvantagem, em termos de escolarização, em relação à classe alta, situação que se agrava quando considerada a população afro-descendente, os negros e os camponeses. Merece destaque que o patamar atual da educação formal tem a marca de diferentes concepções de educação e de escola, presentes historicamente nas lutas sociais em defesa da educação pública, assunto sobre o qual autores como Saviani (1983a, 1983b, 1997) e Libâneo (1985) têm se ocupado amplamente.

Desse modo, voltaremos a atenção para o campo específico da Educação Popular por compreender que nela podemos identificar aportes para discutir a formação dos sujeitos individuais e coletivos atuantes em processos de participação institucional, tendo em vista a ampliação democrática do Estado, via pela qual se constituiu a parceria na

---

<sup>153</sup> Atualmente, verificam-se importantes avanços na diminuição do analfabetismo de jovens e adultos, mas a superação ainda não ocorreu e, como no passado, a situação continua mais grave no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do país, onde a escolaridade esteve, por muito tempo, atrelada à viabilização do voto para a manutenção das elites dominantes no poder. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (9394/96), a educação deve envolver inclusive aqueles(as) que não tiveram a oportunidade de estudo nos primeiros anos de vida. Outra conquista relevante no marco do atual ordenamento legal é a que manda o Poder Público considerar a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação. Vale destacar que essas conquistas não se colocam à altura das reivindicações/proposições dos movimentos sociais que, na época da elaboração do PNE 10.172/200 (instrumento que contém metas a serem alcançada por força das obrigações legais existentes na LDB) exigiam a universalização do atendimento escolar e não apenas do ensino fundamental.

Educação do Campo. Nesse intuito, trataremos sobre alguns aspectos fundacionais da Educação Popular para, a partir daí, destacar a dimensão que a identifica como prática político-pedagógica relacionada aos movimentos sociais, podendo, para o aprofundamento de outros aspectos, buscar autores como Paiva (1973), Brandão (1986), Paludo (2001), Scocuglia (2001), Torres (2007), Streck (2005) e outros.

Para Danilo Streck (2009), a cumplicidade entre educação popular e movimentos sociais tem a ver com a noção de movimento, que marca tanto um como o outro, o que tanto pode significar “a reivindicação de espaço na estrutura existente”, como “engajamento na luta por rupturas em busca de novas possibilidades de organização da vida comum”. Essa dupla perspectiva faz com que a Educação Popular se mantenha, no processo histórico, ao lado de outras práticas, apesar das mudanças impressas nas relações sociais.

Confirmando Streck, podemos dizer que a Educação Popular se mantém nos processos sociais, por ser originária do próprio movimento do ser social. Essa perspectiva remete à ideia de educação popular como parte da totalização social, marcada por contradições e, como afirma o autor, capaz de assumir formas diferenciadas e se vincular a distintos sujeitos e ambientes, sem neles se diluir. No entanto, essa sua imanência ao processo social - marcado por diferentes interesses - carece ser justificada, isto é, como uma concepção de *educação em si* ela persiste, contudo, se a compreendemos a partir dos propósitos que a fundaram, ela deve se constituir, a cada momento, em *educação para si*, assegurando os valores que lhe dão sentido e estão em permanente disputa no processo de totalização hegemonicamente capitalista.

Havemos, pois, de perguntar quais os desafios da educação popular no seu processo de constituir-se *para* as necessidades anticapitalistas do atual momento histórico ou, como diria Paulo Freire, o que seu *estar sendo* indica. A identificação de tais indicadores implica também perceber como se posicionam seus sujeitos ou, em outras palavras, como se põem aqueles que cumprem o papel de realizá-la para si e ao mesmo tempo se “servem” dela nesse processo de realização.

É necessário, então, entrar nos movimentos de *positividade* e de *negatividade* da educação popular e da atuação dos seus sujeitos. Em sintonia com a linha de pensamento e análise deste estudo, podemos dizer que a educação, sendo parte da contradição das relações sociais sofre seus condicionamentos ao tempo em que as



impactam, e nesse movimento se constitui como instrumento e processo de mudança, negando práticas e valores opressores e afirmando outra educação possível.

Alfonso Torres (2001) destaca três elementos que influenciaram e deram sentido a diversas experiências educativas durante os anos 70 e boa parte dos 80, sendo o *primeiro*, a leitura classista da sociedade e da educação, na qual se verifica a politização da educação popular e a pedagogização da política, produzindo, de um lado, processos educativos voltados para a prática política e, do outro, uma prática política como exercício privilegiado da aprendizagem. Nessa perspectiva, tudo é educativo e tudo é político, pois o popular se apresenta articulado à ideia de luta de classe e a educação aparece como promoção da consciência de classe. No mesmo cenário, o movimento popular era o mesmo movimento das forças políticas comprometidas com os interesses e a consciência da classe.

A visão essencialista da cultura popular é o *segundo* elemento identificado por Alfonso Torres (2001). A ênfase nos elementos artísticos e folclóricos, deixando de lado especificidades como a mestiçagem, contribuiu, segundo o autor, para o ascenso de um populismo romântico. O *terceiro* elemento é a redução pedagógica ao método dialético e participativo, fortemente influenciado pelo materialismo histórico e com centralidade na práxis histórica dos setores populares.

Verifica-se que os três elementos do processo fundacional indicados por Torres, articulados às dimensões do político, pedagógico, cultural e metodológico, vêm se modificando e ganhando novas configurações no modo como são posicionados no processo histórico. Em outras palavras, as concepções de classe social, cultura popular, política e construção do conhecimento estão se modificando significativamente na América Latina e no Brasil, especialmente a partir dos anos 90.

## **6.2 Movimento de Educação Popular e Formação de Sujeitos**

As mudanças conceituais e práticas da Educação Popular começaram a acontecer ainda nos anos 80. As crises do socialismo soviético e do regime sandinista e a emergência dos chamados Novos Movimentos Sociais em torno de questões de gênero, etnias, gerações, orientações sexuais, meio ambiente e outras, contribuíram para isso.

No contexto dessas mudanças, dentre outros fatores, verificamos que passaram a ser projetados novos conteúdos à consciência política, foram instituídos novos modos de pensar e a classe deixou de ser o referencial central. Apesar das alterações aludidas e das conquistas importantes na base cultural, persistiu a lógica de opressão e desigualdade econômica, motivadora da existência de sujeitos e lutas no processo de fundação da Educação Popular, ou seja, não ocorreram as mudanças estruturais necessárias, reivindicadas pelos setores populares.

Nossa análise sobre o protagonismo do chamado terceiro setor, na relação entre o Estado e a sociedade, evidencia a separação entre o setor social e o macroeconômico. Do ponto de vista da dinâmica institucional do Estado, tal apartamento representa um entrave ao processo das mudanças estruturais necessárias, por provocar a desintegração da política e dos próprios sujeitos, impedindo que se reproduzam como totalidade.

É que a formação do sujeito consciente de seu papel de *estar no mundo* e com o mundo é fundamental ao processo de mudanças, uma vez que a sua práxis tem potência desestabilizadora da ordem hegemônica e é formadora de nova hegemonia. No Brasil, um dos momentos de ameaça da ordem dominante, conforme já discutido, ocorreu pelo protagonismo do Campo Democrático Popular – CDC, que em sua plataforma de luta articulava a participação institucional a um projeto de Estado e de sociedade situado para além das necessidades (também existentes) de gestão eficiente das políticas públicas. Mas o CDP entrou em processo de desintegração no final dos anos 90, embora suas ideias-força permaneçam nas ações de sujeitos militantes e de alguns movimentos sociais.

Na análise desse processo, devemos considerar que a formação desse protagonismo se constituiu, antes da ditadura militar, pelo movimento de educação popular, de sorte que as mudanças ocorridas precisam ser consideradas no contexto desse movimento que atravessou o período autoritário e foi alvo de um conjunto de investidas do poder dominante para neutralizá-lo. Uma estratégia, nesse sentido, realizou-se por meio das campanhas de alfabetização, a exemplo do MOBREAL, que além de cumprir os objetivos do projeto de desenvolvimento predominante também estabeleceu a disputa com a educação popular<sup>154</sup>, como explica Melo Neto:

---

<sup>154</sup> O governo chegou a usar o rótulo da Educação Popular para nomear suas ações. Ver Melo Neto (1999).

No momento da ditadura militar, verificam-se as iniciativas do poder público em torno do que chamava de educação popular; exemplo disso é o Movimento Brasileiro de Alfabetização, realizado na década de 1970, com forte aporte da extensão universitária; além de programas como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon<sup>155</sup> e Operação Mauá<sup>156</sup> (MELO NETO 1999, p. 33).

Aquelas práticas, denominadas inadequadamente de Educação Popular, ao invés de construírem autonomia, empoderamento, libertação, conscientização e transformação social, reduziam-se a grandes campanhas realizadas com recursos públicos que objetivavam a manutenção do poder dominante, sendo essencialmente uma “educação para os pobres. Essa prática de apropriação e desmonte das experiências e ideias transformadoras vem sendo usada, sistematicamente, como parte da estratégia dominante e um exemplo mais recente é o “Programa Comunidade Solidária”.

Tais investidas representaram concretamente a necessidade de barrar processos de construção da consciência popular, que tenham a liberdade como fundamento e princípio. Segundo Welfort (1981, p. 6), os primeiros momentos da Educação Popular encerravam uma pedagogia para homens livres e em comunhão com a luta concreta pela liberdade; trazia o gérmen da revolta e levava ao compromisso social e político, algo totalmente distante das práticas institucionais adotadas até então.

Assim como na Educação do Campo, o movimento de Educação Popular, especialmente as ações de alfabetização, eram financiadas pelo Estado, estando atravessadas pelas contradições de vincularem-se a um governo populista que, no fundo, dava sustentação ao sistema dominante. Welfort (1981, p. 10) qualifica a situação como uma “debilidade congênita” do movimento.

Scocuglia (1994) chama a atenção para o objetivo político eleitoral, não declarado pelo governo, no movimento de alfabetização, pois havia a meta de ampliar em 50% o

---

<sup>155</sup> De 1967 a 1989, o Projeto Rondon envolveu jovens estudantes e professores de instituições superiores em atividades com comunidades empobrecidas, sendo retomado pelo governo Lula em 2005.

<sup>156</sup> Criado em 1969, a Operação Mauá visava integrar universitários nas questões do setor de transporte.

número de eleitores em relação à última eleição<sup>157</sup>. Apesar disso, Scocuglia e Weffort, reconhecem a força política do movimento, destacando o primeiro que o objetivo de constituir as condições necessárias para aprovação das reformas de base<sup>158</sup> era mesmo a tônica e foi o nascedouro de uma concepção de educação das camadas populares.

Neste instante, fazer educação popular significava investir nas demandas de milhões de indivíduos que não tinham tido acesso à escola ou a tinham abandonado, ou seja, na educação de adultos que, ao se alfabetizarem/conscientizarem, poderiam – através de seus votos e de sua participação em inúmeras organizações da sociedade civil – alterar a estrutura social de um país marcado pela norma da exclusão continuada (SCOCUGLIA 1994, p. 104).

Podemos, então, constatar que, nesse momento, a construção da Educação Popular se confunde com a trajetória da luta dos setores populares pelo direito à educação, articulando o protagonismo da organização popular com a ampliação do Estado, pelo alcance de um setor que, pela primeira vez, passava a integrar a política educacional. Brandão destaca a profundidade desse momento:

[...] A mudança do próprio “mundo” dos educandos: pessoas, grupos, comunidades, regiões, dentro de sociedades, agora percebidas mais definidamente como “mudança sócio-cultural e econômica” [...], esses programas renovadores da educação popular partiam da idéia de que era preciso melhorar, modificar, desenvolver, reformar ou modernizar as estruturas sociais, ou pelo menos a de alguns dos seus setores. [...]. De outro lado, partiam da certeza de que “o povo”, “as comunidades” deveriam ser convocados a ajudar, colaborar, participar ou assumir esse processo coletivo de modificações sociais (BRANDÃO, 1977).

Essa mudança se realizava processualmente, de modo que o momento em que governo se apropriou dos processos de alfabetização não foi possível, pelo senso comum,

---

<sup>157</sup> Segundo Scocuglia (1994, p. 104), isso significava 11,7 milhões, numa população de 70 milhões.

<sup>158</sup> No governo João Goulart, o ministro do Planejamento Celso Furtado elaborou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Nele, havia a tentativa de manutenção das taxas de crescimento da economia e previsão das chamadas Reformas de Base: agrária, fiscal, educacional, bancária e eleitoral. O anúncio dessas repercutiu muito negativamente junto à burguesia, e aproximou Jango das correntes reformistas e de organizações de esquerda, como a UNE.

identificar diferenças, afinal se tratava do mesmo método. A dessemelhança residia nos objetivos, que tinham fina sintonia com o desafio da transformação social, a partir de certa concepção de desenvolvimento e de certa visão de participação popular nessa transformação<sup>159</sup>.

Essa dificuldade de identificar diferenças também se detecta atualmente no processo de municipalização da Educação do Campo. Observa-se que, tanto num como noutro caso, são marcantes os problemas de compatibilizar os processos de formação popular dissidente da ordem e da construção de políticas públicas de educação no âmbito do Estado. Por outro lado, cada vez mais há a exigência de que os processos caminhem juntos, assim como se torna sempre mais patente que a preservação dos valores raizais da organização dos setores populares e de afirmação dos seus sujeitos e conflitos é condição necessária e indispensável para a realização de uma política pública coerente com os interesses populares. Mais uma vez, insistimos que a afirmação dos valores fundacionais nesse processo depende da correlação de forças e que implica a práxis dos seus sujeitos nas relações sociais em que inscreveram suas demandas e projetos.

### 6.2.1 Caminhada dos Sujeitos da Educação Popular e Luta pela Ampliação do Estado

Brandão (2002, p. 117) compreende que a Educação Popular, sendo historicamente uma criação mais da margem civil contestatória que da pública e consagradora do caminho por onde flui a vida social, tem como horizonte de destino tornar-se pública. No entanto, ele destaca, com veemência, que a Educação Popular somente poderá ser pública quando a “coisa pública” for uma representante legítima da comunidade civil e na vigência de um governo de vocação popular.

Desse modo, construir o público implica a superação de governos das elites políticas a serviço das elites empresariais que inviabilizam o público a cada momento histórico, pela criação de mecanismos de manutenção do tipo de institucionalidade estatal que

---

<sup>159</sup> Brandão (1977) também propõe alguns indicadores para “pensar sobre as diferenças de programas de educação popular”: (1) conjuntura de surgimento do programa; (2) a origem direta do programa; (3) a experiência – exemplos do programa; (4) grupo profissional responsável; (5) localização do programa + clientela específica; (6) objetivos declarados; (7) situações- instrumento; (8) objetivos políticos (em geral, não expressos); (9) compromisso de classes do Programa; (10) modalidade de participação popular; (11) elementos diferenciadores do Programa.

promovem. No momento presente, o desafio é superar a participação consensualmente subordinada que, pela chamada participação cidadã, assegura, a título de parceria, as condições necessárias à livre reprodução estrutural do Estado patrimonialista e assistencialista como reino da classe dominante.

Nessa relação entre o poder e a cultura, a Educação Popular deve ser conduzida, civil e politicamente, para o âmbito de um poder democrático de Estado, para fazer-se *ser*, com seus objetivos originários e, assim, se estender, comunitariamente, a um poder/dever crescente de criação e partilha de novos saberes, valores e agentes sociais (BRANDÃO, 2002, p. 117). Quando pensamos a Educação Popular e os movimentos sociais inscritos em espaços de participação visando a promoção das políticas públicas, devemos perguntar como fica a utopia transformadora ou, como diz Mézaros, o que fazer para que esta não se torne uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento do consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe. Nesse sentido, o próprio Mézaros (2008, p. 49), citando José Martí, adverte que uma educação transformadora exige “soluções formais e soluções essenciais”. Entendemos que a práxis é o espaço de articulação dos dois tipos de solução. Em se tratando do desafio de promoção da política pública de educação, tal exigência se relaciona a uma práxis capaz de alterar a forma institucional do Estado e da política, pela substituição dos valores historicamente arraigados. Exige, por outro lado, a afirmação da liberdade e autonomia dos sujeitos para que sejam corresponsáveis pelo governo das estruturas a serviço da humanização da vida.

A escola, ao longo do tempo, tem servido para preservar *padrões civilizados* contra a “*anarquia*” e a “*subversão*”, excluindo, com isso, a esmagadora maioria da humanidade de alguns espaços de exercício do poder político de promover processos educacionais, condenando os setores populares à condição de eternos objetos. Retomando os valores fundacionais da Educação Popular, diante das exigências referidas, as primeiras experiências tiveram os movimentos populares como espaços privilegiados para a realização de tais valores, com os movimentos se constituindo como ambientes para o exercício da nova prática de Educação pela afirmação de seus sujeitos na luta pela transformação social em sentido amplo. Por isso combatiam as práticas conservadoras do Estado e exigiam a mudança porque projetavam, em relação a ele, uma responsabilidade pela educação dos setores populares.

As soluções formais e essenciais da acepção de Martí e Mészáros traduziam, no horizonte das lutas dos movimentos populares, a prática não formal, na perspectiva de construção de uma prática formal modificada. Os movimentos populares, como espaços de educação não formal, desafiaram e projetaram, nos espaços formais da escola, uma prática educativa de escola e uma política de Estado na Educação.

Beisiegel (1974), ao analisar a Educação Popular em São Paulo nos anos 70, identifica impactos no sistema educacional a partir da ampliação das aspirações populares de acesso a ele, coincidindo com o que ocorrera no período do Estado Novo; ocasião em que a convergência de interesses no âmbito do governo favoreceu aos interesses populares na área da educação. Do mesmo modo, nos anos 70, as alterações das relações sociais repercutiram na educação, na medida em que somou para a ampliação do acesso e da rede de escolas, contemplando a reivindicação popular. Segundo ele,

o sistema de idéias institucionalizadas da área educacional muda sob o impacto desta evolução e, aos poucos, passa a exprimir, no plano teórico, as transformações já observadas na realidade. Mais tarde, quando estas idéias, incorporadas às orientações da ação do poder público estadual, ensejam o reconhecimento oficial do direito de todos à escolaridade de nível médio e dão origem a uma política educacional de atendimento de toda a procura, o processo de expansão da rede de escolas ganha novas características (BEISIEGEL, 1974, p. 31).

Contudo, havemos de considerar que esse padrão formal da formação escolar não alcança uma uniformidade universal. Isso não poderia ser diferente, dado que a escola se realiza como principal agência sistematizadora dos conhecimentos socialmente construídos, um lugar que detém o acervo cultural da humanidade e que nessa condição, detém também o acúmulo dos conflitos entre interesses dominantes e dominados, os quais, em situação favorável, podem emergir a qualquer momento. Esse evento é o que Francisco de Oliveira chama de atrevimento dos setores populares no ato de fazer política.

Se esta constatação expressa limites no processo de institucionalização da educação popular e das práticas transformadoras, ao mesmo tempo indica que, quanto mais o Estado for ampliado na direção dos interesses populares, maior potência imprime na luta contra-hegemônica. É certo que o exercício prático dessa construção não é fácil e

implica compromisso, firmeza e clareza política acerca dos apelos formados no movimento histórico.

Brandão (2002) afirma que, durante anos, foi um ardoroso defensor da ideia de que qualquer projeto pedagógico de vocação humanista e com fundamentos críticos e de “compromisso popular” deveria situar-se fora e contra as iniciativas e as imposições legalmente ilegais do poder público, mas que, nos últimos anos, se viu “vizinho de empreendimentos do poder público na educação situada fora do âmbito da universidade.” Segundo ele, isso também teria ocorrido com outras pessoas que em algum momento se vincularam, teoricamente ou na prática, à Educação Popular, dentre as quais algumas se converteram a novos nomes e a novos rumos e outras, como ele, “acabamos divididos entre a vida acadêmica e uma participação de assessoria voluntária ou profissional junto a movimentos de educação popular, dentro e fora do círculo da Igreja Católica” (BRANDÃO, 2002, p. 109-111).

Esses novos espaços de atuação se foram constituindo na própria história da Educação Popular e dos movimentos populares pelas conquistas institucionais, já destacadas, de superação dos governos ditadores, promoção de um processo constituinte que favoreceu a previsão legal de espaços e canais de participação popular nas políticas públicas e disputas eleitorais que garantiram a eleição de lideranças populares deste campo de lutas. Brandão lembra que o advento de algumas administrações municipais e estaduais, classificadas como populares, tendo à frente gestores formados na trajetória da esquerda política, abriram, para as pessoas militantes da educação popular, um “novo complexo, sinuoso e alentador campo de trabalho”. Vários destes militantes assumiram cargos e funções de secretarias e outras tarefas educativas, dentro e fora da sala de aula, em unidades de poder público, “desde então até hoje identificadas como de governos democráticos e/ou administrações populares.”

No dizer de Brandão (2002, p. 177), é a pedagogia dos Movimentos Sociais que se constitui, de maneira aberta e diferenciada, por meio das alternativas com que os movimentos sociais de vocação popular estabelecem e vivenciam sua experiência múltipla de interação entre pessoas ao redor do saber e do valor e em volta do poder e do exercício de sua democratização. Se nos anos 70 os processos educacionais eram não formais e considerados “uma atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes



adultos ou crianças” (GOHN, 2001, p. 97), nos 90<sup>160</sup> essas práticas, em grande medida, se “misturaram” à do sistema formal pela ação desses intelectuais e dos próprios movimentos sociais.

Essa mistura, não implicou, na maioria dos casos, sujeição à lógica dominante. Ao invés disso, implicou tensões, na medida em que pedagogicamente questionaram práticas e teorias já consolidadas. Esse movimento também expressa nova postura diante do papel social da escola. O dirigente do MST Edgar Kolling, em entrevista concedida para este trabalho, ressalta que

nos anos 70 e 80, quando eu fui formado mais na Igreja progressista, havia todo um discurso que a escola era aparelho ideológico do Estado, que reproduzia a relação de classe, tanto que não se incentivava as pessoas a continuarem a sua escolarização e olhando um pouco para trás é possível ver que na prática quem dizia para os pobres não continuarem a sua escolarização eram pessoas que tinham curso superior (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Esse novo papel social atribuído à escola pelos setores populares a coloca como direito para *todos* num contexto que eles, historicamente sem parcela de direito, tomam o título do “todos” para reivindicarem o próprio lugar, num entendimento de que a escola, como agência formal da educação, deve tornar-se espaço de luta contra-hegemônica e de construção da liberdade, na direção do que compreendeu Martí: “sermos cultos é o único modo de sermos livres”, o que pressupõe o acesso à obra humana sistematizada no espaço escolar<sup>161</sup>. Edgar fala também de como isso vem se processando na prática do MST:

A educação escolar criou uma capacidade intelectual interna no Movimento que é muito distinta daquela dos cursos de uma semana, que eram mais doutrina, que já trazem verdades, análises, pois a

---

<sup>160</sup> Segundo Gohn (2001), esse quadro ainda se manteve nos anos 80, quando a educação não formal continuava sem muita importância, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto para os professores(as), que centravam a atenção na educação formal e viam aquela como extensão desta. Era tida como própria das atividades grupais, voltada para a organização e articulada à busca de solução para problemas coletivos. Os processos de ensino nela implicados eram considerados espontâneos e promoviam uma formação de caráter amplo e abrangente.

<sup>161</sup> Com essa afirmação, não deixamos de levar em conta que, nas décadas passadas e ainda hoje, existe uma importante produção nos espaços não escolares. A propósito disso, Edgar Kolling ressalta que, na experiência atual do MST, os cursos integrados ao sistema escolar e os não escolares, são sistematizados. Assim, esses espaços têm se dedicado à pesquisa científica e à produção de materiais decorrentes dessas investigações, em geral tendo como “objeto” as próprias experiências.

formação escolar tem a capacidade de problematizar, de oxigenar e, principalmente, tem a força de organizar o cérebro da gente; quem não passou pela escola não teve esta formação - a não ser que teve outro espaços - mas os pobres não têm, é a escola que possibilita a formação lógica que organiza o próprio cérebro a ponto de eu poder dizer o seguinte: tem gente que sendo da coordenação nacional antes de participar destes cursos formais fazia intervenções de cinco minutos, porque não apontava as ideias, agora está fazendo, por exemplo, EJA médio no ITERRA, estudando geografia e pede para fazer uma intervenção e fala 15 ou 20 minutos de forma organizada, onde quem conheceu a pessoa antes e depois, como eu, consegue enxergar a capacidade intelectual individual da pessoa, mas também da militância coletiva (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Contudo, mais uma vez insistimos que isso, por si só, não é suficiente para garantir a presença dos princípios da educação popular nos espaços institucionais, nem se trata de um caminho livre de percalços e contradições. O movimento da educação popular segue sua trajetória levando os desafios estruturais dos seus primeiros anos: avançar no processo de desprivatização do público. No momento atual, o desafio implica tornar a educação e seus sujeitos livres do aprisionamento garantido nos mecanismos institucionais de (des)organização do Estado e promoção das política, a fim de estabelecer novas configurações na relação Estado e sociedade. No contexto dessas contradições, também se verificam os problemas internos de natureza política, organizativa e de direção dos próprios movimentos populares, que continuaremos a discutir e analisar.

### **6.3 Desafios da Educação dos Sujeitos Populares na Atualidade e Intencionalidades da Educação do Campo**

Tendo em vista a relação de origem que reúne, no mesmo campo, os movimentos populares e a educação popular, parece totalmente pertinente e compreensível a constatação de Streck (2005, p. 78-81) e que esta talvez se ressinta das mesmas dificuldades daquelas. Esse quadro indica que, apesar das rupturas evidentes (na medida em que parte considerável das atuais experiências denominadas de Educação Popular são ideologicamente conservadoras), as relações de origem, em alguma medida, persistem.

Tais permanências advêm valores e sentidos concretamente inscritos no contexto institucional e, ao mesmo tempo, na essência dos sujeitos coletivos comprometidos com processos de transformação social. Desse modo, quando os setores populares organizados se empenham em construir uma nova escola pública, mesmo em situação de correlação de forças desfavoráveis, trazem presente, pela sua identidade histórica, o desafio prático de superação da educação bancária e inscrevem publicamente a denúncia de um tipo dominante de educação, de escola e de política educacional.

Assim, quando tais sujeitos lutam por políticas públicas de educação e por outra escola evidenciam não apenas as singularidades que a diferenciam da reservada historicamente aos setores populares, mas também as diferenças entre uma e outra. Nesse sentido, a luta pela nova escola é, necessariamente, uma práxis conflituosa e dissidente, articuladora de questões essenciais e formais.

A luta pela educação, como parte da luta de classes, leva em conta que os filhos dos trabalhadores, em geral associam o estudo às necessidades de sobrevivência: enquanto estudam também participam das atividades de trabalho dos pais ou da família, especialmente em decorrência do alto índice de desemprego, do trabalho precarizado e dos baixos salários<sup>162</sup>. Nesse sentido, busca-se a libertação dos trabalhadores e a realização do trabalho como princípio educativo, o que implica sua superação, como parte do sistema de reprodução de desigualdades.

É importante ter cuidado para que o reconhecimento das diferenças na luta pela nova escola não se realize como reprodução de novas desigualdades. No campo das políticas públicas da educação, esse risco se evidencia no desvirtuamento de ações afirmativas reivindicadas pelos setores populares, sendo as cotas um exemplo marcante. A necessidade de superação da condição de atraso imposta a afrodescendentes e estudantes de escolas públicas nas universidades é vista, frequentemente, como risco de rebaixamento dos níveis de ensino e reclassificação das instituições, evidenciando que não conseguem trabalhar com diferentes, numa perspectiva positiva de elevação, porquanto presas a padrões de qualidade baseados em nivelamentos e/ou

---

<sup>162</sup> Esse quadro geral também provoca o trabalho infantil, denunciado amplamente como impedimento ao avanço na escolarização. No entanto, tal denúncia vem, às vezes, acompanhada de um falso moralismo, que esconde a exploração de crianças e adolescentes que, sem escolha, acordam cedo e dormem tarde, pela necessidade imperiosa de sobreviver, uma situação se diferencia, por exemplo, do que ocorre em experiências familiares, em que o trabalho é parte de um processo de formação e se baseia em princípios de colaboração e solidariedade.

ranqueamentos. O currículo único e fechado é outro indicador do não reconhecimento de diferenças.

Verificamos que instrumentos formais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, não conseguem alcançar suficientemente as variações regionais, culturais e socioeconômicas. Desse modo, funcionam como negação do direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade a determinados setores sociais, marcados por questões de etnias, raça, gênero, geração, orientação sexual, religião, diferenças regionais e tantas outras.

Assim sendo, essa nova escola deve admitir o conflito histórico que apartou a sociedade das condições de realizar-se como totalidade e mover-se por uma lógica de totalização que supere as fronteiras entre o formal e o não formal, o público e o privado, o político e o econômico, o manual e o intelectual, a teoria e a prática, deixando para trás a expropriação, a exploração e a desvalorização do trabalho pelo capital e de homens e mulheres entre si.

A escola deve admitir que, na sua construção, existem diferentes intencionalidades, tanto dos setores dominantes, quanto nos dominados, o que implica aceitar a discussão e a participação democrática na definição do que fazer, como fazer e para quem fazer, de modo a promover uma cidadania encarnada nas necessidades reais e fundada no dissenso e não numa cidadania imaginada que exige sempre a (re)invenção de falsos consensos, posto que

a cidadania não se constrói por decreto ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas (GOHN, 2001, p. 16).

Assim, a Educação Popular e os movimentos sociais, quando institucionalizam suas lutas pela educação por dentro da escola, devem promovê-la como verdadeiramente pública e parte do processo de tornar o Estado e a sociedade guiados por interesses públicos. No atual estágio de desenvolvimento das relações capitalistas, é impossível que isso ocorra tranquilamente; pois exige que se assegure a introdução do conflito na

dinâmica da escola e do sistema educacional como um elemento pedagógico, conforme defende Streck (2009).

Compreendemos, então, que a Educação do Campo é um novo momento no movimento de luta pela formação de sujeitos de direito capazes de construir os próprios processos educativos, a exemplo do que vem fazendo o MST e o Movimento da Educação do Campo.

A pedagogia do Movimento<sup>163</sup>, articulada à do pensamento socialista e à do oprimido, postas em ação, formam um conjunto matricial articulado numa perspectiva crítica a partir do qual se desenvolve um conjunto de práticas, também pedagógicas, que na visão do MST tem como fundamento o processo de *humanização das pessoas*: pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura, pedagogia da opção, pedagogia da história e pedagogia da alternância<sup>164</sup>. Esse conjunto pedagógico e metodológico, alicerçado numa concepção política, tem acompanhado, de modo geral, as diversas experiências de cursos ligados ao MST, segundo constatamos na literatura pertinente, na experiência vivenciada e nos contatos diversos com diferentes casos.

Assim, o modo como se realiza a Educação do Campo inscreve no Estado e na política pública de educação as tensões, conflitos e contradições pertinentes à base de sustentação da exclusão do campo como território e dos seus camponeses no processo histórico brasileiro. Em nossa compreensão, a Educação do Campo, revela-se então não somente como uma prática inovadora, como alguns analistas têm afirmado, mas, principalmente, como uma prática dissidente, integrante de um processo histórico de luta dos setores populares pela educação colocada no horizonte da transformação social.

A luta pela escola visa, nesse caso, instituir nas relações sociais concepções e práticas dissidentes das estabelecidas a partir de princípios opressores e reprodutores de desigualdades. As experiências concretas, apesar de evidenciarem um processo instituinte de novos valores, e de terem uma potência diferenciada e dissidente, trazem em si a consciência de que não são, neste momento, suficientes para superarem a

---

<sup>163</sup> Ver Caldart, 2004: Pedagogia do Movimento Sem Terra.

<sup>164</sup> Ver Caderno 3 da Coleção “Por Uma Educação do Campo” – Projeto Popular e Escolas do Campo. A autora chama a atenção para a distinção entre *pedagogia* e *matriz pedagógica*, dizendo que a primeira traduz o jeito de conduzir a formação de um ser humano, e a segunda, práticas ou vivências fundamentais nesse processo de humanização das pessoas.

potência da força instituída como servidoras do sistema de dominação, mas se realizam como parte de um processo que busca a desestabilização do instituído e que, nesta condição, também sofrem as repercussões das atuações no sentido da autoconservação. Edgar destaca que

ele [o formal] não dá conta do que nós somos. Nós trouxemos muitos elementos do não-formal ou daquilo que era a educação popular para dentro da escola e, de quebra, essa sistemática e forma escolar mais organizada com objetivos claros, currículos, programa, projeto metodológico foi para dentro dos nossos cursos não formais (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Tal relação de aproximação entre o formal (instituído) e o não formal (instituinte e próprio do MST) é fundamental à promoção do dissenso e se realiza na dialética entre o modo como o Estado e o MST produzem educação, explicitando a importância/necessidade da parceria, na medida em que, tanto um como outro, se mostram insuficientes em face das exigências do atual momento histórico: o acesso dos setores populares à educação formal e a promoção de uma escola inclusiva<sup>165</sup>. As questões que perpassam essa contradição também não são novas e apenas se reconfiguraram no atual contexto histórico, tendo em vista que os espaços do formal e do não formal, considerados em sentido *stricto*, devem responder aos desafios próprios da atualidade, estando ao mesmo tempo condicionados estruturalmente. Esta questão remete à análise sobre as concepções de Estado e de movimentos sociais, em razão de suas institucionalidades e desafios históricos, assunto de que trataremos a seguir.

---

<sup>165</sup> Considera-se que a inclusão e na lógica dominante, parte da estratégia de dominação e que a universalização da escola se apresenta como um ambiente virtuoso para tal fim.

## 7 MOVIMENTO SOCIAL E LUTAS PELA AMPLIAÇÃO DO (ESTADO) PÚBLICO

### 7.1 Sobre concepções de movimentos sociais

Como a sociedade civil organizada se forma por coletividades de distintas identidades, compreendemos como necessário demarcar o campo dos movimentos sociais. Nesse sentido, entendemos que eles se constituem de modo singular em relação a outros agentes coletivos desse campo, como, as ONGs e as corporações empresariais vinculadas aos interesses do mercado, além de se diferenciarem de outros tipos de organizações coletivas da sociedade civil. Também há distinções no próprio campo dos movimentos sociais.

Neste estudo, temos utilizado a denominação *movimento social* - *MS*, ora no singular, ora no plural, e *movimentos sociais populares* – *MSP*, porque para nós, comportam significados diferentes: *MS*, no plural, designa tipos singulares de organização/entidade, em geral articulados em torno de demandas/interesses/projetos específicos, podendo ser de natureza sindical, popular e religioso (às vezes vinculados a questões gerais/globais), com direção, organicidade, pautas e formas de luta definidas internamente. No singular, denomina o conjunto articulado desses agentes coletivos, formando um campo de luta por direitos e contra o sistema de dominação. Já movimentos sociais populares se referem àqueles que se definem por determinadas características formais e, principalmente, projetivas.

Como o objetivo central desse estudo é analisar a parceria entre MST e o Estado na promoção da Educação do Campo, é importante situar o MST no contexto das teorias recorrentes sobre ações coletivas nas ciências sociais, especialmente quando a ênfase recai sobre os movimentos sociais. Nossa perspectiva é a de compreender especificamente os desafios dos movimentos como sujeitos coletivos que, nas relações sociais da atualidade, interagem com o Estado de modo mais próximo para a realização de políticas do interesse desses sujeitos.

Vale ressaltar que adotamos a perspectiva de que a sociedade se realiza de modo processual em termos de relações e que, nelas se situam interesses contraditórios e

antagônicos em permanente conflito. Assim, consideramos os movimentos sociais como sujeitos coletivos que não apenas potencializam o conflito fundante do modelo capitalista, neoliberal e (neo)colonialista, mas também constroem, pelo próprio protagonismo, outras sociabilidades.

Gonh (2004) identifica três abordagens paradigmáticas sobre movimentos sociais: a norte-americana, a europeia e a latino-americana, com desdobramentos em teorias, conceitos e categorias. Na abordagem europeia, verificam-se duas correntes bem diferenciadas: a Marxista e a dos Novos Movimentos Sociais, sendo que as posturas metodológicas adotadas na Europa e nos Estados Unidos geraram teorias próprias.

Já a produção latino-americana tem se servido das teorias *estrangeiras*, sendo, atualmente recorrente a compreensão de que não apenas são inadequadas para a nossa realidade, mas também asseguram a permanência de valores colonialistas constituindo-se, assim, parte da estratégia de manutenção das relações de dependência que marcam nossa história<sup>166</sup>. Daí que o estudo das teorias europeias e norte-americanas deve ocorrer na perspectiva do direito ao conhecimento universal, mas, principalmente, na da afirmação do nosso próprio saber como ferramenta necessária ao processo de emancipação, postura que guia este trabalho.

Segundo Torres (2001), a tradição norte-americana sobre as ações coletivas e movimentos sociais dá destaque aos pioneiros Park e Blumer, aos teóricos da ação coletiva Parsons, Merton e Smelser e aos da mobilização de recursos e paradigma do consenso, que têm predominado naquela tradição. O autor destaca que, na teoria da ação coletiva incorporam-se diversas formas de mobilização não institucionalizadas, a partir da concepção de que a ação coletiva é desestabilizadora da ordem e resultante de comportamentos desequilibrados. Nessa compreensão, o equilíbrio se restabelece graças a mecanismos de autocontrole da própria estrutura social, reconhecendo-se pois, a presença dos fatores estruturais na criação de instabilidades que, por sua vez, funcionam como corretivos em momentos de convulsão social.

No paradigma norteamericano, a teoria da mobilização de recursos, em articulação com o enfoque da decisão racional, compreende que a ação dos “atores racionais” se orienta

---

<sup>166</sup> Autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Fals Borda, Franz Fanon, Hugo Zemelman e Danilo Streck têm, na atualidade, produzido sobre o assunto. Contudo, essa discussão não é nova e pode ser identificada, nos séculos passados, na obra de José Martí, Simón Rodrigues, Manuel Bomfim, José Carlos Mariategui e Leopoldo Zea.



pela racionalidade estratégica. Dá ênfase, desse modo, a elementos objetivos pois, segundo Torres (2001),

siguiendo paradigmas economicistas, tanto los teóricos de la elección racional como los de la movilización de recursos enfatizan variables "objetivas" como la organización, los intereses, los recursos, los repertorios y las estrategias de protesta y las estructuras de oportunidades.

Para o autor, na proposta pioneira de Olson sobre a mobilização de recursos, essa racionalidade produz um comportamento totalmente dependente de benefícios materiais individuais, por temor de sofrer alguma restrição ou castigo, não havendo, na ausência desses incentivos, possibilidade de organização para a ação racional e coletiva. Ressalta que os teóricos que sucederam Olson reconheceram os equívocos ao afirmarem que a ação coletiva resulta de diferentes motivações e que, ao invés de buscarem motivos pelos quais as pessoas se vinculam a organizações, passaram a centrar a atenção na ação organizada e na sua eficácia. Citando Melucci (1977, p. 97), Torres destaca que esses teóricos “analizan la acción social como creación, consumo e intercambio de recursos entre grupos y sectores de la sociedad, entendido ‘recurso’ como cualquier bien o valor (material o no) reconocido por tal por uno o más grupos de la sociedad.”

Na teoria da mobilização de recursos muda a natureza do conflito, que passa a configurar formas de lutas pelo seu controle, tendo a participação relação direta com os benefícios a serem alcançados, pois quanto maior forem, melhores resultados será possível obter. Assim, nos estudos sobre os movimentos sociais os teóricos dessa concepção enfatizam os conflitos que se articulam em torno de interesses coletivos, integrados ou não ao campo da ação institucional, sendo definidor dessa integração a possibilidade de avanço no controle dos recursos. Dão ainda atenção especial às mudanças nos recursos da organização e nas oportunidades para a ação, portanto para eles o êxito é alcançado na medida em que a organização passa a ser reconhecida como ato político e seus benefícios materiais se ampliam, imprimindo a burocratização e o senso pragmático como suas características fortes, de modo que podem se recompor a todo instante. Por isso, em geral, a ação e análise são focadas em objetivos e táticas precisas.

Los teóricos de la "Movilización de recursos" centran la atención en la acción organizada (Obershall 1973); no se preguntan por qué los individuos se vinculan o no a las asociaciones, tampoco por su racionalidad al decidir o al actuar, sino por la eficacia de sus acciones organizadas. Analizan la acción social como creación, consumo e intercambio de recursos entre grupos y sectores de la sociedad, entendido "recurso" como cualquier bien o valor (material o no) reconocido por tal por uno o más grupos de la sociedad (TORRES, 2001 *apud* MELUCCI, 1977, p. 97).

Torres (2001) percebe três problemas nessa concepção sobre as ações coletivas: (a) como os participantes dos *grupos de interesse* se reconhecem, ou ainda, como constituem identidade; (b) como se forma a consciência; (c) como os interesses podem se converter em lealdade e compromisso social, ou seja, em solidariedade. Para o autor, tais problemas e suas soluções são privilegiados pelo paradigma da identidade, como se pode observar nas contribuições do francês Alain Touraine e seus seguidores Alberto Melucci, Francesco Alberoni e Alessandro Pizzorno.

A identidade dos movimentos sociais é central nessa concepção, que apresenta contrapontos tanto ao paradigma norte-americano quanto ao marxista. Ela, segundo Torres, aporta novos elementos para compreender a ação coletiva contemporânea e seus componentes subjetivos, especialmente pelas contribuições de Touraine que, desde a década de 60, vem traçando as suas linhas centrais. O ponto de partida desse entendimento é ver a sociedade como um sistema dinâmico em permanente reconstrução, no qual os conflitos têm papel fundamental (TOURAINÉ 1987).

Para Touraine, a análise dos movimentos sociais deve ter como *locus* as relações sociais e, conseqüentemente, o conflito, pois é nelas que a identidade do *ator* se constitui. Ao enfatizar o conflito, pressupõe o autor a existência de adversários e de objetivos de luta, tornando presente a dimensão estrutural da sociedade. Para ele, movimentos sociais são

[...] el accionar colectivo y organizado de un sector social que lucha contra el oponente por la dirección colectiva del presente histórico, con capacidad de producir orientaciones socioculturales que les permitan lograr el control social de los recursos centrales de un tipo de sociedad determinada [...] (TOURAINÉ, 1977, p. 43).

Para Touraine, nem toda ação coletiva constitui um movimento social, porque somente quando ela está voltada para transformar relações de dominação pode ser assim compreendida. O autor entende os movimentos sociais como *reivindicativos*, no nível das organizações, *políticos*, no nível da participação, e de *classe*, no nível da apropriação, controle e orientação dos meios de produção. Mas, além dessa condição relativa ao objetivo da transformação, também assevera que a identidade desse *ator* depende do campo cultural em que ele luta, comum a dominadores e dominados. Nesse particular, distancia-se da perspectiva marxista.

O aspecto da subjetividade dos movimentos sociais tem sido analisado com profundidade pelo italiano Alberto Melucci, que parte das afirmações de Touraine e se pergunta, segundo Torres, a respeito das condutas conflitivas na estrutura da sociedade. Ele também busca explicar como se formam e manifestam, do ponto de vista concreto, novas crenças e novas identidades coletivas, e propõe o conceito *ação coletiva* para definir os movimentos sociais como ação que implica não somente conflito, mas também solidariedade específica, que faz com que lutem pela apropriação e pelo destino dos recursos sociais. Nesse sentido, um movimento social tem duas características destacadas: a primeira, expressa um conflito social pela apropriação e controle dos recursos naturais, e a segunda, tende a provocar rupturas.

Nessa linha, Melucci concebe os chamados Novos Movimentos Sociais – NMS como *atores* próprios das sociedades complexas e os indivíduos que deles participam com maior autonomia na construção das suas identidades. É que, por estarem num ambiente cultural mais elevado, não se integram facilmente ao sistema e dificultam seu controle cultural por parte dele.

De modo geral, tais aportes oferecem elementos analíticos para a compreensão dos movimentos sociais, considerando, de forma genérica, suas práticas e projetos estratégicos. No entanto, conforme já afirmamos, tais elementos devem compor um esforço de construção analítica que leve em conta as marcas próprias do processo histórico brasileiro. Buscaremos, na sessão seguinte, avançar nesse sentido.

### 7.1.2 Desafios de Articular o Próprio da Luta e a Luta pelo Próprio

Tendo em vista os aportes teóricos identificados na tradição teórica recorrente sobre ação coletiva e movimentos sociais e o desafio de retomar e produzir teorias e processo metodológico para a análise dos movimentos sociais latinoamericanos e brasileiros, Scherer-Warren (2009) identifica alguns prejuízos a ser reparados. A autora afirma que, a partir da década de 90, teóricos como Kladermans, Tarrow, Mcdam e Tilly e Castell, entre outros, vieram gradativamente aproximando os debates das teorias de mobilização de recursos com a dos Novos Movimentos Sociais, no intuito de “analisar os processos articulatórios dos atores envolvidos”, abrindo, assim, caminho para o diálogo entre teorias da modernidade e da pós-modernidade. No entanto, isso não permitiu “desvendar o desejo emancipatório mais arraigado dos sujeitos historicamente discriminados.

Segundo a autora, abre-se espaço para a inclusão de novas demandas na pauta das lutas dos movimentos sociais, contudo, dada a complexidade social, marcada pelo avanço dos meios de comunicação e de informação, ficam elas cada vez mais específicas e particulares, e as soluções dos conflitos mais circunscritas aos espaços institucionais. Em razão de uma autonomia supostamente conquistada pelos indivíduos, encolheu-se o horizonte das lutas, e os movimentos sociais passaram, pela particularidade das suas demandas, a ser meio e fins. Assim, as lutas pelas melhorias vão perdendo sentido e o simbólico assumindo centralidade.

Quando Maria da Glória Gohn apresentou, em 1997, o estudo sobre “Teorias dos Movimentos Sociais”, identificou como uma das suas motivações/razões a “quase completa ausência de textos na literatura brasileira”, dedicados a eles. Dez anos depois, quando publicou “Novas Teorias dos Movimentos Sociais”, percebeu-se, no seu esforço de análise, um diálogo com questões suscitadas por outros pesquisadores. Além disso, verifica-se também uma ampliação das produções e teorização, de modo que apreender os movimentos sociais na totalidade dos aspectos que os compõem é cada vez mais difícil.

Gohn destaca, na nova obra, a retomada na atualidade de vários conceitos das teorias clássicas, com novas perspectivas, pois as ações coletivas estão sendo revisadas e sobre elas se verificam novas abordagens teóricas na América Latina, em um contexto que

mescla avanço nas condições organizativas, perda de força política e protagonismos de movimentos étnicos, com relevo para os indígenas da região andina. Nesse sentido, não há como desconhecer as contribuições que as teorias clássicas e atuais têm aportado à compreensão dos movimentos sociais, contudo se percebe que a desvalorização da política, como campo da ação social e o distanciamento entre as esferas do político e econômico, entre outros fatores, trazem novos desafios para sua análise.

Na realidade atual, não cabem análises economicistas plastificadoras da dinâmica social, mas estamos cientes de que não é possível desprezar que, numa hegemonia capitalista, as contradições põem não apenas em conflito, mas também posicionam diferentes grupos contra a força do capital sem fronteira. Esse contexto pede análises que não esvaziem os conflitos das questões de classe.

Vemos, assim, na proposta de Ilse Scherer-Warren uma importante contribuição. Ela considera que, por um lado, ocorreu uma passagem das interpretações que enfocam as teorias de classe para enfoques culturalistas e identitários dos denominados “novos movimentos sociais”, e por outro, enfoques institucionalistas, por meio das teorias de mobilizações de recursos e dos processos políticos, numa situação em que as ambas se situam a partir do legado da modernidade e da modernização, mesmo com uma visão crítica.

Diante dessa constatação, a autora lança a tese de que, por meio dos chamados *estudos pós-coloniais*, é possível aportar contribuições para “repensar o papel dos movimentos sociais mais recentes na América Latina, na releitura e na revalorização das trajetórias de classe, de grupo, de comunidades e culturas historicamente subalternas em nosso continente” (SCHERER-WARREN, 2009).

Assim, a autora vai destacando algumas virtudes e problemas das teorias culturalistas, e identitárias e institucionalistas. Afirma que as culturalistas e identitárias, quando puseram em foco os NMS, tiveram o “mérito de buscar a complexidade simbólica de orientação política dos agrupamentos coletivos formadores dos movimentos sociais”, colocando diferentes questões socioculturais como de gênero, etnia ecologia e variados tipos de direitos humanos. Contudo, segundo ela, promoveram perdas na medida em que não continuaram aprofundando conhecimentos sobre as raízes históricas desses processos, sendo, nesse sentido, que as teorias chamadas pós-coloniais contribuem nessa recuperação.

[...] incluem e articulam dimensões de múltiplas formas de dominação que vão do econômico ao social, do social ao cultural, do cultural ao ideológico, do ideológico ao político e vice-versa. São esses os elementos que estão sendo resgatados pelas teorias pós-coloniais (SCHERER-WARREN, 2009).

Já as teorias institucionalistas, especialmente as da mobilização de recursos e dos processos políticos, apesar das contribuições na análise de oportunidades e de formas de participação na esfera pública formal, aspectos da compressão sobre as raízes históricas dos processos de exclusão deixaram de ser aprofundados em detrimento da inclusão e da integração social. Com essas reflexões, a autora afirma que os “estudos pós-coloniais” tanto incorporam legados das teorias de classe quanto abordam a opressão das elites coloniais e hegemônicas quanto das culturalistas, quando evidenciam as múltiplas formas de opressão e de discriminação simbólica e exclusão e/ou subalternidade no fazer político. Além disso, trazem novidades para pensar a subalternidade dos sujeitos sociais na América Latina.

Para a autora, isso encontra suporte nas contribuições de Frantz Fanon e Enrique Dussel, ao interpretarem a modernidade a partir de outro lugar, “o lugar do sujeito colonizado”, possibilitando “uma nova leitura do processo histórico da colonização, a partir deste lugar”. A ideia de pensar os movimentos sociais latinoamericanos a partir do *outro lugar* convida a constituir um modo *raizal*<sup>167</sup> de refletir ou, como diz Fals Borda, permite uma reconstrução como invenção própria, não como uma imitação, o que não implica nos situar num lugar apartado, mas perceber como nosso lugar exige que nos situemos em relação a nossas raízes históricas ou que conheçamos nossa originalidade e os valores que, como raízes, nos fixam neste lugar.

Associamo-nos à compreensão de Cherer-Warren e de outros, já citados, quando afirmam que as teorias norteamericanas e as europeias, com suas abordagens recorrentes, não são suficientes para dar conta das especificidades dos movimentos sociais nesta *nossa América*, principalmente porque, apesar de fundadas em problemas

---

<sup>167</sup> Fals propôs a ideia de “socialismo raizal”, desde a visão de “um sociólogo rural tropical” que, na realidade colombiana, enxergou quatro grupos principais e originários: os aborígenes, com a solidariedade; os negros, com a liberdade; os camponeses pobres, com a dignidade; e os colonos da fronteira, com a independência.

estruturais, em parte compartilhados com nosso povo, não alcançam suficientemente questões e singularidades latinoamericanas que os séculos de colonização tentaram neutralizar. Desse modo, a exemplo do que evidenciamos no caso das parcerias rurais do início do século XIX, elementos que contrariam a lógica de um padrão de desenvolvimento reprodutivista têm sido historicamente comunicados na hegemonia dominante como dinâmicas homogêneas e em torno delas são forjados os conceitos e projetadas as práticas da “organização da sociedade civil”. Mas, recentemente, tal homogeneidade aparece nas ideias de “mundo rural”, “participação da sociedade civil”, “parceria” e outros termos aparentemente autoexplicativos quando, no fundo, escondem tensões e contradições que não interessam ao padrão de desenvolvimento, não apenas colonialista, mas também, no caso do Brasil, “entradista” e “bandeirante”,<sup>168</sup> ambos com vocação destruidora das culturas e valores originários. Assim, segundo Quijano (2005, p. 36), a ideia de raça se tornou “o principal elemento constitutivo e fundador das relações impostas pela conquista”, forjada em uma suposta estrutura biológica diferente, que aponta para uma condição de inferioridade, tanto relacionada aos indígenas, quanto aos negros. Foi a partir de lógica idêntica que se moveram as elites oligárquicas e industriais do campo, que se juntaram ao Estado, combinando mecanismos de coerção e repressão, sob a ideia de que era necessário erradicar o “atraso”<sup>169</sup> rural, ora para privilegiar o “desenvolvimento industrial”, voltado para a exportação, com base na exploração e expropriação dos trabalhadores, ora para neutralizar e frear as lutas por eles protagonizadas e, mais recentemente, para justificar a invasão do agronegócio.

Assim, analisar os movimentos sociais exige um compromisso com a construção/transformação social das várias dimensões da vida. Certo está Zemelman (2005, p. 191), para quem análises com esse tipo de compromisso devem negar a atual situação da América Latina, em que aparentemente não existe outra saída para o seu desenvolvimento, a não ser a do capitalismo desenfreado e das ações individualistas ou, no máximo, das corporações empreendedoras nos marcos do modelo dominante. Nesse intuito, devemos trabalhar intensamente os aspectos que compõem as várias dimensões da vida, inclusive o teórico, sempre com vista à construção de alternativas que destruam o discurso hegemônico dominante que, “disfarçado com a linguagem tecnológica,

---

<sup>168</sup> Segundo a história oficial brasileira, as expedições dos colonizadores para tomar a posse definitiva de terras no Brasil foram denominadas de entradas e bandeiras e ocorreram pela escravização de indígenas e originários, em geral submetidos a verdadeiras chacinas, apesar das resistências.

<sup>169</sup> A respeito de como se realizou esse processo, ver Medeiros (1989).

presume-se inevitável.” Zemelman afirma que preocupar-se com os problemas como a pobreza, a paz e a governabilidade implicam decisões vinculadas a opções diferentes de construção social e significa não perder a “ideia de uma história que contenha o desafio de outras possibilidades de construção social”.

Zemelman propõe, como parte dessa construção, a tarefa de *recuperar ângulos* que ajudem a *organizar o nosso olhar* e, concordando com ele, entendemos que analisar os movimentos sociais como sujeitos do processo histórico exige a organização de um ângulo de abordagem que leva em conta a realidade sócio-histórica ampla e específica em que atuam, numa perspectiva de totalidade. Assim a questão do sujeito ganha lugar destacado na análise dos fenômenos e problemas sociais, pois é ele – sujeito - que inscreve as questões específicas, e é nele que se constitui o mundo das necessidades e das lutas conjunturais e estratégicas, sendo também os sujeitos que conduzem as memórias e visões utópicas.

Para Zemelman (2005, p. 193), a ação do sujeito, que se constitui o núcleo *germinador* de toda realidade, está na “possibilidade de cada sujeito reconhecer, a partir de seus espaços e tempos, suas próprias opções, resistindo à pretensão do poder para impor sua homogeneização como se esta respondesse a uma lei natural.”

Desse modo, é possível promover sujeitos que afirmem a própria existência particular, perante o mundo e no mundo, na medida em que estiverem articulados a uma realidade global. Nesse caso, não existe anulação da realidade específica, ao contrário disso, ela é promovida.

Também é possível pensar, do ponto de vista da totalidade, questões étnicas, raciais, de gênero, de geração e tantas outras tornadas instrumento de dominação. Mais que isso, na perspectiva da totalidade, elas podem se converter em luta transformadora, pois nessa condição talvez se evite a canalização de energia apenas para determinados reconhecimentos a respeito de particularidades, baseados em valores meramente simbólicos reforçadores do “egoísmo-passional”, em geral voltados para o alcance de políticas de Estado ou programas governamentais. Como totalidade, pode-se articular os valores simbólicos à base material, onde é determinada a vida e, assim, na medida em que se totalizem, tornarem-se fatores de emancipação da humanidade.

Outro componente que, nessa perspectiva, ganha sentido e força é o território. Do ponto



de vista dos processos sociais, ele aparece na forma de territorialidades, pensadas em termos geográficos, políticos, econômicos e culturais, que se configuram como unidades singulares dinâmicas e vinculadas a territórios globais. Nelas, os sujeitos e as lutas se tornam possíveis e nelas os valores *raizais* se explicitam, geralmente mediante as tentativas, nem sempre bem sucedidas, de desterritorialização ou de desterramento de pessoas e de grupos.

Esse processo se realiza na transformação dos territórios naturais,<sup>170</sup> posto que a ideia de território passa a existir na medida em que são impostas as desterritorialidades ou desterramentos que, por sua vez, dão vazão aos valores *raizais*. Trata-se de uma situação em que pessoas e grupos sociais, após serem transplantados, se dão conta de que não pertencem ao novo lugar em que foram localizados; isto ocorre porque enquanto viviam em seu “ambiente natural” não precisavam de identidade, pois com ele se confundiam e o tinham como (seu) mundo, mas, sendo de lá retirados, desterrados, passam a perceber a existência de dois mundos, o original e o outro. É nesse tipo de movimento que se originam os lugares apartados e opostos: centro/periferia, nacional/estrangeiro, campo/cidade.

Como vemos, os processos de desterritorialização implicam reterritorialização e, nesta, ao mesmo tempo em que os valores *raizais* são modificados, o senso do *próprio* pode ser formado. Em outros termos, a desterritorialização é fator de opressão e de promoção de conflitos e, no contexto das relações capitalistas, esse movimento, em geral, ocorre em atendimento aos ditames da acumulação, como posto na discussão sobre a parceria rural e tentativas de destruição da identidade camponesa.

É também por meio da desterritorialização que se constituem os *limites* geográficos, culturais, econômicos e outros, sendo criados, no caso de sua insuficiência, os *muros*, especialmente em tempos de globalização, que funcionam como constrangimentos ao trânsito de determinados tipos sociais e políticos cada vez mais definidos juridicamente, na atualidade. Assim, mediante certos passaportes, o trânsito pode ser liberado entre sociedade civil e Estado, esfera pública e privada; esfera do político e da economia; campo e cidade, brancos, negros, indígenas, estrangeiros e tantas outras “identidades”. Em geral, o acesso se verifica pela meritocracia, aparência física, título de formação, linhagem familiar ou, por subserviência e puxa-saquismo. No caso dos limites

---

<sup>170</sup> Natural em sentido original.

campo/cidade, a “identidade” atribuída de jeca-tatu, matuto, boia-fria, dentre outras, definem as exclusões no mundo urbano. Contudo, os mesmos mecanismos que impõem as barreiras também produzem uma realidade aparente de sua remoção, como no exemplo da identidade única de cidadão, expedida pelos programas governamentais, quase sempre compensatórios, a exemplo, na atual conjuntura, dos programas de “transferência de renda”. Os mecanismos usados no processo de criação dessa identidade cidadã (única) são ocultadores das diferenças e destruidores de valores *raizais*.

De modo geral, as lutas dos movimentos sociais se realizam no interior desses processos de desterritorialização e reterritorialização. Para Rancière, conforme discutiremos adiante, eles são também ambientes de construção da democracia, pois na medida em que essa lógica instrumental cria cidadãos fictícios como se fossem titulares legítimos dos “direitos” de cidadania institucionalmente apropriados pelas elites dominantes, enseja a oportunidade para que façam uso do título “alheio” para ocuparem lugares considerados impróprios. Nessa compreensão, o conflito fundador da democracia se dá pela mediação dos movimentos sociais, que ao se rebelarem contra a dominação imposta põem em xeque os valores do capital. Assim, se constitui uma correlação de forças que obriga as elites a permanentemente procurarem um apaziguamento para o conflito.

Se considerarmos que as raízes históricas dos movimentos sociais estão fincadas no chão de uma realidade originária marcada pela opressão, é possível posicioná-los, de modo geral, como sujeitos históricos, para além das amarras do capital, para além da lógica economicista e para além da concepção pós-moderna. Sua participação política na dinâmica social se marca pela defesa das múltiplas dimensões da vida e formam uma unidade diversa.

Essa compreensão não combina com posturas idealizadoras dos movimentos sociais. Nela se entende que eles, como sujeitos coletivos integrantes das relações sociais, são atravessados pelas suas contradições, de sorte que quanto mais realize sua práxis sem perder de vista o processo histórico, melhor condição terá de promover lutas de longo alcance político e de caráter transformador, as quais devem ter, no horizonte, a remoção das fronteiras do mundo retalhado pelo capital. Contudo, no atual contexto, verifica-se a ampliação de movimentos sociais cujas práxis se voltam para demandas pontuais e circunscritas a objetivos meramente compensatórios e reformistas, empobrecedoras da

política e da construção democrática.

Assim, quando reivindicamos a perspectiva de pensar os movimentos sociais a partir de tais referenciais, procuramos superar os generalismos e as fragmentações, os localismos e os globalismos a favor de uma visão totalizante das relações sociais. Como a história desses movimentos sociais é marcada por momentos de unidade e de fragmentação, de ascensos e descensos, há conjunturas de enfraquecimento, mas também de acúmulo, como ocorreu na luta contra a ditadura no Brasil. Outra característica relevante são as divergências internas ao próprio movimento, dado o acirramento das diferenças, como se deu no processo de desarticulação do Campo Democrático Popular.

## **7.2 Movimentos do Presente como Potência do que está a Caminho**

Retomando a ideia de movimento social popular como uma construção própria da América Latina, constituído organicamente no Brasil nas primeiras décadas após a ditadura militar como espaço amplo de forças sociais e políticas, destacamos dois elementos-chave na composição da materialidade de sua identidade: o *popular* e a *exclusão*, ambos atravessados por batalhas semânticas e projetivas. O popular é aqui, entendido como categoria capaz de englobar diversidades coletivas constituídas ou em afirmação, em torno de: (1) movimentos de identidades específicas; (2) luta por direitos fundamentais; (3) proposição de políticas sociais e econômicas estruturantes de um novo modelo de produção da vida; (4) possibilidade de exercer poder de decisão; e (5) constituição de sujeitos empoderados no meio popular.

O segundo elemento, a exclusão, aqui compreendida como categoria sem estatuto conceitual autônomo (já que, na estrutura capitalista, todo excluído é incluído em alguma ordem), encontra sentido na atuação de determinados movimentos sociais no contexto relacional que remete a condições de desigualdade social e impedimento de acesso e exercício de direitos, inscrevendo, assim, a ação legítima de movimentos sociais de tipo populares que, por sua vez, se mostram capazes de recompor o conceito de classe pela junção de seus elementos objetivos, como exploração, opressão e expropriação e elementos subjetivos (sujeitos individuais e coletivos posicionados em luta contra a condição de objeto a eles imposta). Essa atividade tem ganhado

visibilidade em espaços como o Fórum Social Mundial, com o protagonismo dos movimentos ‘antiglobalização’ ou ‘altermundistas’, classificados por Boaventura Santos (2000, 2002, 2006) como *Novíssimos Movimentos Sociais*, envolvidos em “novas gramáticas do poder”, com o desafio de “pensar localmente e agir globalmente” para a superação das desigualdades intra e inter-regiões, países e continentes, associadas a questões de defesa de soberania, autonomia e afirmação de territórios e grupos marginalizados.

São sujeitos deste tipo que têm protagonizado a cena pública das lutas antineoliberais, anticapitalistas, anticolonialistas e em favor da liberdade e autodeterminação dos povos e da humanidade. Exemplos destacados são o Zapatismo no México, os Piqueteiros e as Asambleas Barriales na Argentina; os Cocaleiros na Bolívia e o MST no Brasil.

Os Zapatistas proporcionaram o protagonismo de camponeses e indígenas, chamando a atenção do mundo para o plano estratégico neoliberal de anexação do México ao Tratado de Livre Comércio, em 1994, que consistia na privatização das empresas estatais do país, dentre outras conseqüências. Afirmou-se a necessidade de construir outra lógica social, como as Juntas de Bom Governo, fundadas numa nova perspectiva de poder, o de “mandar obedecendo”<sup>171</sup>.

Na Argentina, as Asambleas barriales de 2001 foram uma continuação das lutas marcadas pelos painelaços, que se espalharam por todo o país e reuniram setores populares que, ao usarem suas vozes, pretendiam, desde suas comunidades, dar visibilidade a reivindicações, necessidades e propostas e promover a ocupação do espaço público para denunciar/questionar a prática vigente da democracia representativa burguesa. A denúncia se fazia nas experiências organizativas de espaços de deliberação baseados em laços de solidariedade, a partir da identidade comum de vizinhos. Esse movimento marcou a cena pública do país, ao lado de outras mobilizações, como a das Mães da Praça de Maio, a dos Piqueteiros e a da tomada de fábricas, inscrevendo questões estruturais como o desemprego e a ausência do Estado nas problemáticas sociais (SVAMPA, 2002).

Os trabalhadores Cocaleiros da Bolívia para os quais a coca é componente da sua cultura, se apresentaram, entre os anos de 1980 e 1990, como um movimento social em luta contra a política, especialmente dos Estados Unidos, de erradicação da folha dessa

---

<sup>171</sup> A este respeito, ver MORETTI, 2008.

planta. Nele foi construída a viabilidade eleitoral de Evo Morales, um indígena cocaleiro, à presidência da República.

No cenário dessas movimentações populares que marcam as lutas contra-hegemônicas na atualidade, também há no Brasil, o MST. Trata-se de um dos mais importantes movimentos sociais das duas últimas décadas e referência nas lutas latino-americanas pela capacidade que vem demonstrando de pautar a reforma agrária, articulando a luta direta à intervenção nos espaços formais do Estado, com base em um projeto para essa reforma agrária e também de transformação social.

### 7.2.1 Processo de Institucionalização dos Movimentos Sociais no Brasil

No decorrer do período pós-1988, houve a intensificação do processo de institucionalização dos movimentos sociais no Brasil, que foi favorecido especialmente por fatores como a ampliação das conquistas de espaços e canais de participação, o quase total esgotamento da cooperação internacional, a setorialização crescente das demandas e a priorização do PT - partido de maior destaque no Campo Democrático Popular - CDP, já referido, para onde se canalizou a maioria das lutas sociais do conjunto dos movimentos que compunham o Campo.

Dada a sua opção majoritária, o PT, especialmente a partir de 1989, por priorizar a via eleitoral, associada à sua trajetória histórica ao lado das lutas populares, terminou por levar para as disputas eleitorais e, conseqüentemente, para a ocupação de cargos públicos em prefeituras conquistadas, parte significativa das lideranças dos movimentos sociais do CDP, tanto as vinculadas a ele como a outros partidos de esquerda. Essa dinâmica ocasionou também, maior aproximação dos movimentos sociais, seja por via da inscrição, acompanhamento, execução e controle das suas demandas, seja por cooptação; um quadro que se agravou com a eleição de Lula à presidência da República em 2002, quando se intensificaram as mobilizações pela criação de espaços institucionais de participação da sociedade civil organizada.

Segundo Moroni (2006), em 2006, três anos depois de iniciado o governo Lula, haviam sido criados 13 conselhos nacionais de políticas públicas setoriais, 40 conferências nacionais e 3 internacionais, sem falar nos processos de participação institucionais

gerados nos estados e municípios. No jornal “Participação Social”, do Governo Federal, de maio de 2006, citaram-se várias ações governamentais que implicam participação da sociedade, com desdobramentos regionais e locais, como o Plano Safra da Agricultura Familiar, Plano Nacional da Reforma Agrária, Lei de Gestão de Florestas Públicas, Reforma Universitária, Crédito Consignado, Política Industrial, entre outras. No mesmo jornal, o governo afirmou:

Os movimentos sociais, além de apresentarem a sua pauta de reivindicação e lutarem por ela, podem contribuir – e muito – para a elaboração e execução de políticas públicas transformadoras, capazes de abolir práticas de opressão e exclusão social recorrentes no país (Informativo Especial da Secretaria da Presidência da República do BRASIL, 2006).

Todas essas ações envolvendo a sociedade civil e os movimentos sociais se somam, atualmente, aos programas governamentais e às diversas formas de participação por eles geradas, considerando que praticamente cada um tem um conselho de gestão com participação de representantes da sociedade e/ou dos movimentos sociais, como no caso do PRONERA. Observando, de modo específico, as implicações da participação institucional dos movimentos sociais, verificamos, com base em nossa inserção neste campo, ao longo dos últimos anos, que na medida em que os movimentos avançam na ocupação desses espaços, perdem força de mobilização social, suas bases encolhem, apresentam mais dificuldades de articulação e as estratégias de luta se modificam significativamente, estando cada vez mais ausentes do embate direto e mobilização cotidiana. Assim, a participação institucional nas ações do Estado vem sendo uma prioridade para os movimentos sociais e, ao mesmo tempo, tem assegurado uma profunda reconfiguração e mesmo um afastamento das suas bases de origem.

Grande parte das estratégias de ação deixou de ter como base a pressão política reivindicatória e propositiva e passou a realizar-se pelo chamado *lobby*, efetuado por meio da relação de aproximação visando convencimento, muito próximo do que se convencionou classificar como tráfico de influência, concretizados, em grande parte, pela troca de benefícios, com compromissos políticos quase sempre articulados a

estratégias eleitorais voltadas para a manutenção de determinados grupos no poder<sup>172</sup>. Essa situação remete a uma questão central na discussão sobre a relação entre os movimentos sociais e o Estado, que ocupou grande parte das agendas de debates e estudo desses movimentos na década de 80: a autonomia. Contudo, no momento atual de aprofundamento da participação institucional, o tema já não ocupa a pauta política com tanta ênfase, o que se pode atribuir à reconfiguração da própria concepção de autonomia.

Ter autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído; ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito em que estão envolvidos; é ser flexível para incorporar os que ainda não participam, mas têm o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares; fazer política vencendo os desafios do localismo; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. Finalmente, ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas (por isso é grande o número de militantes/assessores de movimentos, advindos de ONGs, que têm adentrado aos programas de Pós-graduação da academia (GOHN, 2003, p. 16-7).

Essa definição de Gohn seria tranqüila caso não houvesse o peso de todo o processo histórico que deu origem aos movimentos sociais em que interesses de classe se apresentam como fundantes na relação entre eles e o Estado. Tal processo, quando analisado na perspectiva de totalização, afirma que a ordem estrutural hegemônica das origens se mantém, apesar das importantes conquistas democráticas. Ou seja, ainda perduram questões de classe que não permitem dizer que os interesses dos setores populares foram suficientemente inscritos no âmbito da institucionalidade estatal.

Em tom bem humorado, o jornalista João de Barros, da revista Caros Amigos, n.º 126, de set/2007, deu destaque a uma grande manifestação semelhante a outras que vêm se reproduzindo em diferentes ocasiões e lugares: a manifestação do “Movimento Cansei”,

---

<sup>172</sup> Na análise sobre a participação institucional dos movimentos sociais, devemos levar em conta que o progressivo afastamento entre direção e base torna a relação uma responsabilidade quase completa das cúpulas, de modo que suas opções nem sempre podem ser atribuídas ao interesse coletivo. Desse modo, as questões pertinentes à democracia interna dos movimentos sociais é uma questão importante e por isso, a democracia interna do MST mereceu destaque, por ser indicativa do caráter coletivo das práticas e posturas.

realizada na Praça da Sé, em São Paulo, palco histórico de grandes lutas sociais, como a do Movimento Nacional de Luta Contra a Carestia, reunindo cerca de 2.000 pessoas. A reportagem relata que se tratou de um “movimento cívico pelo direito dos brasileiros”, com clima de *show* em praça pública. Quase 50 homens, funcionários de empresas de segurança privada, garantiam a ordem necessária, e dezenas de mulheres elegantes, todas vestidas de camisetas pretas com a palavra “cansei”, cuidavam da organização. Mas este não era o público da manifestação, que só chegaria depois de tudo pronto: João Dória Júnior, organizador do concurso do cão mais bonito de Campos do Jordão, apresentadoras Ana Maria Braga e Hebe Carmargo, artistas como Agnaldo Rayol, Ivete Sangalo, Regina Duarte, atletas como Ronaldinho, o fenômeno e, para não alongar, o padre das celebridades: Antônio Maria. Nos arredores, dezenas de curiosos amontoados esperavam a apresentação dos artistas e a oportunidade de pedir uma foto ou autógrafo.

Esse tipo de ação se coloca publicamente, cada vez mais, como um “tipo ideal” de manifestação da cidadania, com nenhuma palavra de ordem, faixas, bandeiras com denúncias, pois a ordem é “ganhar” a sociedade pelo carisma, com apelos criativos (mesmo que politicamente ociosos). Além de não serem admitidos conflitos de classe (tampouco as classes), os setores médios e altos se põem como pretensos representantes dos interesses gerais da sociedade. A solução, para todos os efeitos, passa a depender das condições de diálogo entre o mercado e o Estado. No entanto, no contexto dessa estratégia, os pobres e miseráveis ficam impedidos de participar do diálogo que ocorre em luxuosos escritórios e gabinetes, acessíveis a muito poucos, deixando, cada vez mais de serem sujeitos das reivindicações e dos direitos para serem apresentados como beneficiários, cuja presença sensível pode ser substituída por símbolos silenciosos. É sintomático que se torne mais freqüente manifestações como uso de cruces, flores, bandeiras coloridas, faixas, enfim, verdadeiras “instalações” preparadas para falarem por si, dispensando, assim, a presença das pessoas que as propõem. Sem desprezar a criatividade, pergunta-se: como ações com essa qualidade podem converter-se em conscientização e empoderamento dos setores populares, tendo em vista a importância das energias humanas nesse tipo de construção? Tal estratégia também vem sendo adotada por entidades identificadas historicamente com outras formas de mobilização e manifestação, como no caso da CUT, principalmente nos atos do dia do trabalhador.

Outro dado curioso é que tais modificações se realizam no momento em que avança o processo de criminalização dos movimentos sociais não capitulados às benesses do



Estado e dos governos e que seguem atuando de modo “antipático” a essa sociedade que se diz cansada de tanta violências, altos impostos, praias sujas, aquecimento global e meninos da rua.

Desse modo, é possível afirmar que, na atualidade, há uma pluralidade de ações sociais, mas grande parte delas não se pode classificar como movimento social, apesar de assim comunicadas, além do que essas múltiplas ações sociais promovem diferentes tipos de participação e suscitam variados tipos de parcerias. Nessa condição, tipos diferentes de participação, interesses, conjunturas, estratégias, sujeitos e, principalmente, práxis social acarretam diversos tipos de relação entre Estado e sociedade.

No âmbito de tais reconfigurações e diferenças, o interesse público cada vez mais se apresenta como uma marca dos movimentos populares. No contexto geral das ações coletivas e dos movimentos sociais, os movimentos populares lutam pelos chamados benefícios, mas o fazem como sujeitos e afirmam interesses de classe e os conflitos que os atravessam, de modo que a parceria para a realização de políticas significa também, neste caso, a luta pelo alargamento do Estado e a superação da exclusão imposta.

## 8 PROTAGONISMO DOS SUJEITOS POPULARES NOS ESPAÇOS ESTATAIS

### 8.1 Sobre Concepções Clássicas de Estado

Conforme já analisamos, a sociedade civil se constitui como espaço de múltiplas relações e práticas promovidas por diferentes agentes, e nessa o chamado terceiro setor e os movimentos sociais populares estabelecem parcerias em bases variadas, com interesses distintos. Como nos interessa compreender a parceria que envolve o MST na promoção da Educação do Campo, passaremos a analisar algumas ideias que formam a base estrutural do Estado moderno e os desafios para sua ampliação no momento atual.

O processo histórico que constituiu o MST e a Educação do Campo imprime à parceria que estamos a analisar uma potência que a diferencia de outros tipos, realizadas atualmente. Também a práxis social dos sujeitos que fazem a parceria da Educação do Campo como potência no sentido da transformação social, assegura, no contexto de relação entre o MST e o Estado, determinada repercussão na dinâmica interna do Estado e na formação do Movimento. Vamos analisar, principalmente, essas repercussões no MST, tendo em vista sua importância estratégica.

Tomamos como referência principal a compreensão de Gramsci sobre Estado ampliado. O autor aprofunda a teoria marxista de Estado na medida em que afirma seu caráter de classe e reconhece que, pela formação dos sujeitos coletivos, ocorre no capitalismo uma socialização da política em que se promove a formação de Estado como sociedade civil + sociedade política. Desse modo, a sociedade civil em Gramsci é elemento de destaque não apenas do ponto de vista conceitual, mas principalmente do ponto de vista empírico, relativo ao movimento do real. Com essa constatação, os aportes de Gramsci ajudam a avançar na análise do movimento de participação de setores populares brasileiros no âmbito do Estado, desde em que consigamos articular as suas especificidades ao contexto geral em que Gramsci propõe sua teoria.

A compreensão da teoria de Gramsci exige que nos situemos em relação à aceção dos clássicos do *contrato social*. Na teoria contratualista de Locke, Hobbes e Rosseau, o contrato social que funda o Estado moderno tem por finalidade a garantia e proteção da

propriedade individual. Contudo, embora os dois primeiros afirmem que a legitimidade do contrato é inquestionável, Rousseau a questiona, por entender que não tem como base a vontade geral, pois beneficia e protege essencialmente os interesses privados. Segundo Coutinho (2008, p. 125), Rousseau antecipa Marx ao revelar a natureza de classe do Estado e ao dizer que a legitimidade do contrato requer que esteja baseado na vontade geral. Coutinho identifica então a postura democrática de Rousseau, que se articula com a ideia de consenso, chegando a asseverar que “quem diz contrato, diz também consenso”.

Contudo, para Coutinho (2008, p. 127), ao mesmo tempo em que Rousseau apresenta a vontade geral como algo que contrapõe as vontades particulares, também a reprime, pois pensa que os homens devem ser “obrigados a ser livres”<sup>173</sup>, sugerindo que os indivíduos contêm as vontades particulares para que possa prevalecer a geral. Segundo o autor, esse pensamento explica o aprofundamento das relações capitalistas e de ampliação e diversidade de vontades, já que

o ponto de vista a partir do qual ele condena o capitalismo não é o ponto de vista da classe trabalhadora moderna, do proletariado, mas sim o ponto de vista do pequeno camponês e do artesão, que – na época de Rousseau – viam suas condições de vida destroçadas progressivamente pelo impetuoso avanço do modo de produção capitalista (COUTINHO, 2008, p. 128).

O autor destaca a participação de Hegel na crítica à perspectiva contratualista e na compreensão do Estado, bem como em sua teoria democrática. Este, ao invés de contrapor vontades particulares e a geral, busca conciliar a “liberdade do particular” com a “prioridade do público sobre o privado”. Nesse intuito, apresenta a sociedade civil como instância universalizadora da esfera das particularidades, subordinada ao Estado, ganhando ele a condição de totalidade sintética das várias esferas da vida social, entre as quais têm lugar as corporações, para o filósofo um lugar em que os indivíduos podem se constituir como cidadão e que fazem chegar ao Estado seu interesse individual (COUTINHO, 2008, p. 133-5).

---

<sup>173</sup> Destaque do autor.

Essa percepção reporta a uma concepção de cidadania diferente da dos gregos, porque garantida pela existência de cidadãos formalmente iguais entre si e, segundo Semeraro (1999, p. 117), a partir dela o Estado foi proclamado, por Hegel, como a entidade universal dos cidadãos (*cytoyens*) formalmente iguais e componentes de um campo com características distintas da “sociedade”, o campo “civil”, termo indicativo da parte econômica dos cidadãos, pois se tratava do campo do particular, do privado. Assim se formava o cidadão - identificado com o econômico - o privado, e o Estado - ocupando do político - o público.

O contexto social e político em que se insere o pensamento de Hegel teve como fundo a Revolução Francesa e, assim, não se reduz à teoria, e explicita o modo como os interesses econômicos objetivamente se destacam na realidade concreta e o modo como se universalizam. Wood (2003) destaca ainda que esse contexto coloca sua produção intelectual como parte de um movimento real da sociedade que “divide as arenas da ação política e econômica”, afastando questões essencialmente políticas da arena política e levando-as para outra esfera, o que torna muito mais complexos os desafios da luta social. Wood pensa que “talvez esta separação seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital”.

A partir das contribuições de Hegel e sua influência no pensamento de Marx, Gramsci propõe a própria teoria. Ele retoma a ideia de que a sociedade civil, em sentido estrito, localizada fora do Estado e do seu poder coercitivo, mesmo identificada com interesses privados, pode formar o *interesse público*.

Nessa formulação, recoloca também a ideia de contrato de Rousseau, identificando-o não somente no Estado (relação governantes/governados), mas também na própria sociedade civil (formação de sindicatos, partidos, movimentos sociais). Nos dois casos, os contratos implicam consensos, dada a necessidade de pactuação de regras e valores coletivamente partilhados (COUTINHO, 2008, p. 140).

Foi, assim, a partir das contradições do capitalismo em estágio mais avançado ao tempo histórico de Hegel e Marx que Gramsci elaborou a própria teoria de Estado. Apesar de reconhecidamente marxista, ela supera Marx porque avança no esforço de compreender a sociedade capitalista, de modo particular o Estado capitalista.

O método proposto por Marx permitiu a Gramsci analisar a realidade italiana e, a partir dela, a realidade da Rússia, o que o levou a perceber algumas determinações que marcavam a sociedade civil e o Estado na Itália e na Rússia. Ele verificou que, enquanto na Itália daquela época já era possível vivenciar condições democráticas relativas, pois o capitalismo já havia alcançado um nível de desenvolvimento que permitia a existência de uma sociedade civil com estrutura própria relativamente autônoma perante o Estado, na Rússia ou no Oriente o Estado era tudo, em detrimento da sociedade civil, esta sem organizações e organicamente vulnerável, obrigada a “viver a vida do Estado”.

En Oriente el Estado lo era todo, la sociedad civil era primitiva y gelatinosa; en Occidente, entre Estado y sociedad civil había una justa relación y en el temblor del Estado se discernía de inmediato una robusta estructura de la sociedad civil. El Estado era solo una trinchera avanzada, tras la cual se hallaba una robusta cadena de fortalezas y de casamatas; en mayor o menor medida de un Estado a otro, se comprende, pero precisamente esto exigía un cuidadoso reconocimiento de carácter nacional (Cuaderno 10 (XXXIII), p. 17-17a. § <16>. *Guerra de posiciones y guerra de maniobras o frontal.*)

No entanto, Gramsci trabalha com a ideia de hegemonia e não com a de vontade geral. Para ele, a hegemonia se realiza pela articulação dos diferentes grupos sociais pelo movimento de *catarse*,<sup>174</sup> operado pela consciência *ético-política*, constituída não pela anulação da vontade individual e singular, como em Rousseau, mas pela superação dialética – como em Hegel – o que implica conservação de tais vontades e, ao mesmo tempo, a sua elevação a um nível superior.

Nesse sentido, pode-se verificar a dimensão política do ser social que, segundo Coutinho (2008, p. 105), tem centralidade em toda a obra de Gramsci. Para ele, “tudo é política”. No caso, política tem sentidos “amplo” e “restrito”, sendo a política em sentido *amplo*, um momento constituinte do ser social que faz parte da sua estrutura ontológica e não pode ser eliminada da práxis humana. Como já ressaltamos, esta dimensão da política se expressa no que Gramsci chama de *Catarse*, e nela a consciência tem papel fundamental.

---

<sup>174</sup> Segundo Gramsci, a *catarse* é o ponto de partida de toda a filosofia da práxis e coincide com o processo de desenvolvimento dialético, ocorrendo quando “la estructura de fuerza exterior que subyuga al hombre, lo asimila, lo hace pasivo, se transforma en medio de libertad, em instrumento para crear una nueva forma ético-política, em origen de nuevas iniciativas” (GRAMSCI, 1999, p. 38).

Ora, uma das ideias-chave da Educação Popular é a consciência como componente indispensável ao processo de organização dos setores oprimidos, pois, na medida em que a estrutura dominante e opressora se eleva ao nível da consciência, se transforma em meio para promover a liberdade do oprimido, “en instrumento para crear una nueva forma ético-político, en origen de nuevas iniciativas” (GRAMSCI, 1999, p. 38). Gramsci, com isso, não afirma que a consciência é, em si, a libertação, já que a base material existe apesar dela, mas que sem ela a base material não se modifica. Por isso, a ideia de catarse, como expressão da política, articula-se à práxis, daí que quando os movimentos sociais promovem a participação política como forma de ampliação do Estado, no sentido da sua democratização, devem construir a política como parte da sua existência e não como algo que lhes seja externo, dando a ela a forma correspondente aos seus interesses.

A práxis política concebida por Gramsci leva em conta os indivíduos em contato direto com os valores “egoístico-passionais” predominantes no sistema de relações sociais, cujos resultados se mostram fortemente no individualismo exacerbado da atualidade. Para ele, a partir de uma consciência *ético-política* os sujeitos podem construir a própria liberdade, o que exige transformar uma realidade objetivada pelos interesses dominantes em outra, que requer mudanças quantitativas e qualitativas.

Esse processo, quando tem como fundamento a libertação, não deve produzir nova situação de opressão, conforme adverte Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, pois sendo ele transformador, deve promover uma nova lógica de relação social não mais fundada na relação opressor-oprimido. Para Holloway (2003, p. 307), “expropriar ao expropriador não pode ser considerado como a recuperação de uma coisa, mas como a dissolução da coisificação do feito, sua (re)integração no fluxo social do fazer”, de modo a promover as condições de estancar um processo em que o poder se baseia no *poder-sobre*, para uma outra em que o poder seja *poder-fazer*. Afirmamos, então, a potência transformadora da Educação do Campo, posto que, em sua base fundacional, não apenas nega a lógica de exclusão e de opressão, mas também se articula a um projeto de sociedade anticapitalista.

Voltando à formação do ser social segundo Gramsci, o segundo sentido por ele apontado é o *estrito*, no qual a política é “a esfera do social onde se manifesta a existência de governantes e governados”, configurando a instância do ser social que se realiza na/pela luta de classe. Nesse caso, a ampliação da participação dos setores

comprometidos com o interesse público promove a dimensão pública ampliada, e dela a teoria de Estado ampliado. Podemos observar, então, que a política, para Gramsci, se efetiva no ser social, considerado como totalidade.

Tal totalidade mostra-se, em seu momento unitário, formada por estrutura e superestrutura, constituindo-se ambas instantes do mesmo processo de totalização. Essa formulação se articula ao contexto sócio-histórico em que viveu e atuou Gramsci.

A principal experiência vivida por Gramsci entre a Revolução Russa de 1917 e a sua prisão, ocorrida em novembro de 1926, foi a do fracasso da revolução socialista nos países da Europa ocidental e central. As situações revolucionárias surgidas na Hungria, na Alemanha, na Itália, culminaram uma após outra na derrota do proletário e na restauração (frequentemente autoritária ou fascista) do poder capitalista. Em seu próprio país, Gramsci assistiu ao esvaziamento e à derrota, em 1920, do movimento dos “conselhos de fábrica”, uma interessante experiência de democracia direta, da qual Gramsci foi o principal teórico, concebendo-a segundo uma noção de duplo poder muito próxima da formulada pelos bolcheviques em 1917: “os conselhos de fábrica” seriam a base imediata do novo poder proletário [...] o problema era assim o de explicar por que, apesar da crise econômica aguda e da situação aparentemente revolucionária, existente na Itália e em boa parte da Europa ocidental e Central no início dos anos 20, não fora possível repetir ali, como o previra a Internacional Comunista, a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia (COUTINHO, 2008, P. 50).

Gramsci vivia e participava de uma realidade concreta que pretendia analisar e compreende-la na perspectiva de uma responsabilidade ética com a sua superação, tendo em vista seu compromisso de classe. Nesse sentido, a formação teórica, baseada em momentos históricos anteriores, especialmente a de Hegel e Marx, está na gênese do seu pensamento, ao tempo em que é superada.

## **8.2 Sobre a Concepção de Estado Ampliado**

Ao analisar o Estado, Gramsci tenta evitar dois tipos de confusão criados em torno da relação entre sociedade política e sociedade civil: a primeira que identifica Estado com governo separado da sociedade civil, esta um setor econômico à parte, regulada pelas

normas “naturais” da liberdade econômica; a segunda que identifica Estado com sociedade civil e unifica “ditatorialmente” os elementos dela naquele (SEMERARO 1999, p. 73). Na perspectiva de Gramsci, o Estado moderno envolve o governo e o conjunto dos “organismos” da sociedade civil, em que se manifestam os interesses individuais, inter-relacionando-se estrutura e superestrutura, esta formada pela esfera da sociedade civil e da sociedade política.<sup>175</sup> A primeira se constitui pelos chamados aparelhos coercitivos do Estado, onde estão as leis, as forças armadas e a polícia, enquanto a segunda, ao invés de designar somente a base material, como afirmaram Marx e Engels, é um componente da superestrutura, composto por escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação etc.

Dessa formulação emana a ideia de Estado ampliado, pois para Gramsci, não é o estado somente burocracia e coerção, mas também espaço de construção da hegemonia, inclusive da nova hegemonia.

Estamos siempre en el terreno de la identificación de Estado y Gobierno, identificación precisamente, es una representación de la forma corporativa-económica, o sea de la confusión entre sociedad civil y sociedad política, porque hay que observar que en la noción general de Estado entran elementos que deben reconducirse a la noción de sociedad civil (en el sentido, podría decirse que Estado = sociedad política + sociedad civil, o sea hegemonia acorazada de coerción) (CARDENOS DO CÁRCERE, § <88>. *Estado gendarme-vigilante nocturno, etcétera*).

A hegemonia, que tem lugar na sociedade civil e deve ser por ela construída, consiste na formação da direção a partir dos interesses diferentes e opostos. Isso se realiza, para Gramsci, por meio da influência política, da cultura e da ideologia, de modo que na medida em que os setores tomam consciência dessa condição, passam a lutar organicamente contra ela, pela própria visão de mundo ou pela própria ideologia. Para Gramsci, a hegemonia deve realizar-se antes da conquista do poder e por meio dela os setores explorados se emancipam.

Nesse pensamento, a construção da hegemonia se torna possível porque cada uma das duas esferas tem uma materialidade singular e uma funcionalidade que lhes confere uma

---

<sup>175</sup> Essa divisão, segundo Gramsci, é meramente metodológica e não orgânica, pois os dois estão juntos.



autonomia relativa. A partir disso, os grupos da sociedade civil buscam atrair aliados para os seus projetos, sendo a hegemonia na sociedade civil construída pelo *consenso*, enquanto na sociedade política impera a dominação por meio da *coerção*.

O avanço na sociedade civil, dos grupos ou dos chamados *aparelhos privados de hegemonia*, depende do nível de conquista de liberdade material, pois quanto mais livres materialmente forem, mais aumenta sua condição de autonomia ao poder coercitivo do Estado. Ora, todo esse percurso pela teoria de Estado em Gramsci se justifica porque ele ajuda a pensar sobre questões que perpassam este estudo, na medida em que é uma contribuição situada no movimento de uma realidade que, embora se apresente com importantes diferenças em relação à atual analisada, oferece elementos conceituais e mesmo práticos para compreender alguns desafios de hoje que já se revelavam à sua época, mesmo com complexidade diferente.

Além disso, a opção também se justifica pela perspectiva de análise da realidade em que a sociedade civil é lugar a partir do qual os movimentos de transformação se constituem, devendo eles ocupar toda a extensão das relações sociais predominantemente capitalistas. Tal atuação passa, necessariamente, pelo espaço do Estado, que se constitui como espaço privilegiado para a construção da nova hegemonia, se compreendido como conjunto articulado que envolve sociedade civil e sociedade política.

Desse modo, as categorias consenso e hegemonia, propostas por Gramsci, são fundamentais para a nossa compreensão do Estado e, a partir delas, chegamos à ideia de dissenso, tendo em vista a importância da “presença” do conflito. Tomamos elementos de alguns movimentos analíticos feitos por Gramsci para pensar questões que perpassam nossa discussão específica sobre a relação atual entre o MST e o Estado, comunicada como parceria, na realização da educação do campo, dentre os quais destacamos: (1) o papel da cultura e da ideologia na construção de um poder dirigente; (2) a questão de como extrair da realidade imposta o combustível para sua transformação; (3) o desafio da apropriação da realidade local como instrumento de compreensão de transformação; (4) a construção da política como momento de unificação entre os aspectos do social e do econômico; (5) a possibilidade de os trabalhadores do campo e da cidade, situados a partir das diversas situações no mundo do trabalho, seja pelo emprego ou não, de construir consensos no contexto da luta política, da cultura e da ideologia.

Essas questões, como momento de síntese, apontam para o desafio de construção de um poder popular que, na condição de dirigente da sociedade, se realize como superação da realidade de opressão das pessoas e grupos entre si, ou do trabalho pelo capital. Elas estiveram presentes na discussão feita até aqui na medida em que, pela compreensão sobre a parceria no Brasil, procuramos situar em relação ao movimento histórico do qual fazem parte a que se realiza entre o MST e o Estado, mas também quando situamos o MST no contexto das lutas sociais, especialmente pela participação social e pela educação dos setores populares do campo.

Nesse percurso analítico, identificamos principalmente as possibilidades de afirmação dos sujeitos coletivos por uma práxis política transformadora, com destaque ao campo da educação, numa situação que, conforme demonstramos, a política tem sido tradicionalmente realizada por um setor da sociedade, o dominante. Assim, fizemos esse percurso com a pergunta principal deste estudo que, em síntese, quer saber sobre as possibilidades de os setores populares influírem e dirigirem o processo social, para o alcance dos próprios interesses.

Contudo, como já estamos a afirmar, a política também se apresenta como um terreno de disputas. Nesse caso, a compreensão que articulamos à participação dos movimentos sociais comprometidos com a transformação é a de política como processo compartilhado no contexto social, pelas formas dominantes e dominadas ou, como diz Enrique Dussel (2007, p. 99), trata-se de um lugar em que os setores dominados constroem sua libertação para si e para o outro, na condição de dissidentes, criando impedimentos para a manutenção do consenso.

Na trilha de Rousseau, quando se opõe a um contrato social que não contemple a vontade geral, entendemos o consenso entre o Estado e a sociedade discutido neste trabalho, a partir do ângulo da parceria, que tem o chamado terceiro setor como o principal fiador e favorece o sistema de dominação e exploração presente, hegemonicamente, no Estado. Assim, o consenso deixa de ser somente um mecanismo na construção da hegemonia na sociedade civil para tornar-se também uma estratégia de articulação dos setores dominantes no Estado e na sociedade, para a manutenção dessa ordem, mediados pelos setores explorados e oprimidos.

Nesse sentido, a possibilidade de um *novo contrato social* ou de um novo Estado passa pela sua ampliação, de modo que torne possível aos setores populares participarem

ativamente dos processos de promoção das suas ações e decisões, o que, sem dúvida, implica exercício político. A separação das esferas do social e do econômico no âmbito do Estado, cujo processo vimos anteriormente, tem funcionado como uma estratégia de entrave ao aprofundamento do exercício político dos setores populares, sendo, para tanto, fundamental o consenso forjado.

Nesse processo, o sistema se reproduz numa aparente separação entre o “momento” de apropriação e o “momento” de coação. Quando ocorre qualquer perturbação a essa dinâmica, o Estado põe em ação sua outra função, a de polícia, que pode até matar, de modo *justificado*, em geral na defesa da “ordem”. Por trás disso vige o objetivo de assegurar o consenso e, por meio dele, recobrar a liberdade que o proprietário, na lógica contratualista, havia perdido em favor do Estado, ou seja, “os proprietários capitalistas recuperam, no controle direto da produção, os poderes políticos diretos que perderam para o Estado (WOOD, 2003, p. 36).

Essa lógica em que a política (social) aparentemente nada tem a ver com a economia constitui o Estado como “parceiro” no processo de exploração capitalista, ou ainda impede sua ampliação no sentido reivindicado pelos setores populares. Assim, constituir um Estado parceiro para esses interesses acarreta fazer com que “entre por suas veias” o conflito, que envolve os excluídos dos meios de produção e da política. Pois é esse tipo de conflito que pode, no atual momento histórico, qualificar (dar qualidade) a relação entre o Estado e os movimentos sociais, de modo que o conflito possa qualificar a parceria e favorecer a potência da Educação do Campo.

Também vêm nos acompanhando, neste percurso, as ideias de interesse público e privado. A realização do interesse privado combina com privatização dos meios de produção e cidadania outorgada, sendo a participação expressamente “admitida”, sob o pressuposto de que os pobres devem ser representados pelos setores da sociedade civil que o capital considera competentes, especialmente as ONGs do chamado terceiro setor. Assim, a participação livre dos sujeitos coletivos que legitimamente se constituem como interlocutores de suas bases (legítimos representantes do interesse público) é cada vez mais rechaçada, embora admitida legalmente, ao mesmo tempo em que adotam novos mecanismos de disfarce das demandas e conflitos. Nossa análise, que tem por escopo o espaço da parceria entre o MST e o Estado na Educação do Campo, deve conduzir a observar em que medida essas duas dimensões da política, intencionalmente separadas pela lógica dominante, se articulam, sem deixar de identificar como a Educação do

Campo pode ser ampliada, sem o descarte dos conflitos que a instituem e ao MST e instauram a ofensiva pela criminalização e cooptação. Por fim, deve o estudo identificar condições, ante as quais o MST continue a cumprir seu papel estratégico nas lutas populares.

### **8.3 O Conflito Formador do Sujeito Popular da Política**

O processo violento de exclusão dos setores populares do exercício da política decorre de uma histórica repressão existente, em especial, nas ocasiões em que procuram dizer sua palavra, fazer sua luta nos espaços em que as elites dominantes se autodelegaram. Trata-se mesmo de

[...] um processo complexo de violência, de proibição da fala, mais modernamente privatização do público, interpretado por alguns com a categoria de patrimonialismo, revolução pelo alto, e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia; em resumo, a anulação da política, do dissenso, do desentendimento, na interpretação de Rancière (OLIVEIRA, 1999, p. 59).<sup>176</sup>

Verifica-se, no entanto, que tais setores têm insistido nessa façanha, como procuramos demonstrar. E essa teimosia por fazer política se mostra ao longo da história, como na criação de partidos de esquerda, sindicatos, ligas camponesas, movimentos comunitários, lutas contra a ditadura e pela anistia, disputas presidenciais com candidaturas que lhes representassem, destituição de presidente. Nestes e em outros momentos enfrentaram fortes resistências.

Compreendemos, na trilha de Rancière (1996), que a democracia é o ambiente que torna possível a política, por permitir a luta entre o consenso identificado com os interesses privados e dominantes e o dissenso que o desafia, sendo os valores do capital (não o da solidariedade e do comunitário) que formam o consenso e garantem a manipulação da vida social. Conforme já discutimos, por ser o capitalismo um sistema de relação social, os interesses corporativos da classe dominante se difundem na sua extensão como

---

<sup>176</sup> *Idem.*

processo e nelas vão encontrar as condições mais ou menos satisfatórias para a sua efetivação e reprodução, geralmente por meio da subjetivação, para, em seguida, objetivar-se.

A democracia não é o regime parlamentar ou o Estado de direito. É mais um estado do social, o reino do individualismo ou o das massas. A democracia é, em geral, o modo de subjetivação da política – se por política entende-se coisa diferente da organização dos corpos em comunidade e da gestão dos lugares, poderes e funções (RANCIÈRE, 1996, p. 101).

O autor pensa a democracia com a denominação que se deu ao processo de interrupção, que Oliveira classifica como o atrevimento dos setores populares em fazer política. Desse modo, para ele, a democracia só pode se realizar se houver a coincidência entre este atrevimento e a *presença sensível dos corpos* desta comunidade de atrevidos.

Está, pois, na base da sua análise o fato de que o povo ficou do lado de fora na organização dos espaços de poder. A partir daí, ele dialoga com Habermas e Offe, afirmando que, nesse caso, não se aplica uma razão comunicativa, que pressuporia o entendimento de enunciados proferidos por sujeitos em interação, somente possível mediante uma condição de interlocutores constituídos em reconhecimento recíproco. Mas, se considerarmos que o “pronunciamento” do povo é ouvido apenas como ruídos incompreensíveis, este fica impedido do exercício democrático real e efetivo.

Tal desencontro de mundos é explicado por Rancière, retomando Platão e Aristóteles. Este fundou três títulos que autorizam direito à comunidade (*axiai*): o primeiro, a riqueza, que pertence a poucos (*oligoi*), ou a riqueza de poucos; o segundo, a virtude ou a excelência, que dá nome aos melhores (*aristoi*), ou aristocracia das pessoas de bem; terceiro, a liberdade (*eleutéria*), que pertence ao povo (*demos*), ou democracia do povo. Rancière (1996, p. 22) explica que, separadamente, cada um desses títulos ameaça os demais, mas a combinação exata entre eles proporciona o bem-comum.

No contexto harmônico dessa *axiai* ou desses títulos, o único que se deixa conhecer facilmente é a riqueza dos *oligo*, pois ela depende exclusivamente “da aritmética das trocas” ou de algo sensível. Já a liberdade (do povo) não é uma propriedade determinável por fatores externos, mas inerente a ele – qualquer artesão ou comerciante ou pessoa livre era contado como parte da *polis* ateniense e, como o povo, podia tomar

parte nos negócios comuns. O simples fato de ser devedor dos *oligoi* já era sinal de liberdade e, conseqüentemente, pressuposto para participar na comunidade.<sup>177</sup>

Verifica-se que a possibilidade de ter direito se relaciona à aparência materializada - de ordem externa - notada a olho nu e justificada pela condição de propriedade ou pela simples vinculação a um proprietário. Já o povo, *demos* (povo), chamado por Ellen Wood de “multidão trabalhadora”, desprovido de propriedade, tem como título de comunidade a liberdade que o indetermina numericamente, passando a ser “a massa indiferenciada daqueles que não têm nenhum título positivo – nem riqueza, nem virtude – mas que, no entanto, tem reconhecida a mesma liberdade dos seus possuidores ou exploradores, a partir de um consenso forjado” (RANCIÈRE, 1986, p. 23).

Em outras palavras, os pobres são postos, em tese, em condição de liberdade como iguais aos ricos, e isso ocorre por um processo de subjetivação. Essa igualdade, forjada e subjetivada, é a única propriedade dos pobres que, na verdade, não é deles; pois imprópria; no dizer de Rancière, em última instância o povo é mesmo a “parcela sem parcela”.

Para Rancière, como o povo não tinha distinção,<sup>178</sup> ou parcela, terminou se identificando “com o nome da própria comunidade”, considerando que a liberdade, dada a quem não tinha nenhuma outra virtude, passava a ser uma virtude comum a todos. Essa subjetivação, que levou o povo a se identificar como comunidade, tornou-se motivo de desentendimento ou litígio, em razão de ele, sem título de propriedade, tomar como própria uma propriedade alheia e, com ela, passar a atuar publicamente no espaço que lhe era tido como impróprio.

Tal perspectiva entra em choque com a de Platão, para quem a possibilidade de governar, segundo o Livro III das Leis, se relaciona à posse de alguns títulos, classificados em três categorias: os tradicionais de autoridade, que definem poder de pais sobre filhos, senhores sobre escravos etc; os de ciência, opostos a ignorância; e os doados pelos deuses, que numa espécie de sorteio decidem os lugares de governante e

---

<sup>177</sup> Rancière (1996, p. 23) explica que alguns atribuíram essa promoção do povo e de sua liberdade à sabedoria do bom legislador, do qual Sólon fornece o arquétipo; outros à demagogia de alguns nobres, que procuraram afastar concorrentes por meio do apoio da população. Esclarece também o autor que cada uma dessas explicações pressupõe uma determinada ideia de política.

<sup>178</sup> Aristóteles, Constituição de Atenas II, *apud* Rancière (1996, p. 24).

de governados, dando à democracia um regime de acaso, por meio de uma lógica de dominação legítima.

Como os títulos de governo de Platão têm como base a reciprocidade e a autoridade naturalmente determinada, impedem a realização da lógica de Aristóteles, cujo pressuposto é a liberdade. Rancière (1996, p. 369) afirma que essa ruptura com a lógica platônica se constitui um escândalo denominado de democracia e configura tanto uma concepção de cidadania quanto de democracia.

Na sociedade moderna e capitalista, o “escândalo” continua se reproduzindo, na medida em que os trabalhadores, destituídos dos meios de produção, são tornados cidadãos, por meio de mecanismos legais que lhes dão liberdade e igualdade jurídica e cria-se uma situação em que sua cidadania (outorgada) corresponde essencialmente à sua expropriação, pois é por meio dela que o Estado impõe a todos, independentemente da condição política, jurídica ou intelectual, o dever de submissão aos ditames do setor dominante e do mercado. Contudo, como os setores populares realizam lutas seculares pela participação autônoma (e não por cidadania outorgada), diante do que publicamente se diz ser a cidadania, não apenas a afirmam como seu legítimo direito, mas, também, a usam como “título” ou senha de acesso a alguns espaços historicamente negados.

Nesse caso, os embaraços ao processo dependem da luta de classe e (ou) de frações de classes que implica níveis, às vezes mais, às vezes menos, elevados de consciência da sua condição de exploração - o momento que Gramsci chamou de *catarse*. É que a política, na sua autonomia relativa, tem uma dimensão produtiva na qual pode ocorrer uma tomada de consciência ativa da própria realidade, percebendo-se a pessoa como parte de um sistema articulado e, diante disso, assumindo uma práxis política.

Tal “atrevimento” tem permitido que trabalhadores do campo e da cidade tomem assento em gabinetes luxuosos, na companhia de funcionários de alto escalão do Estado e tratem de assuntos do seu interesse realizando, ainda que de modo muito pouco representativo, aquilo que Rancière coloca como condição para a efetivação da democracia de fato. Ou seja, o registro das suas impressões digitais, o seu cheiro, a poeira e/ou lama dos pés permitem que esses espaços, quase sempre muito pouco dignos, cultuem a virtude da participação e da política.

Nesse raciocínio, a participação política que se tem realizado nos espaços produzidos pela lógica da democracia aristotélica, refeita para atender a complexidade das relações atuais é, antes de um regime, a expressão de uma tensão ou de um dissenso em luta contra um falso consenso. Nela, os sujeitos, comprometidos com processos de transformação social, participam geralmente como “estrangeiros”, ao lado de “políticos” com pose de habitantes originários das estruturas estatais. Contudo, são exatamente esses “estrangeiros”, sem título de governo, que podem fundar e efetivar a democracia ou viabilizar a política.

Na prática, verifica-se que o protagonismo integral, de um ponto de vista sensível, ainda não se realiza, a não ser em alguns espaços periféricos. Mesmo nos momentos em que não é possível sequer fazer uso do título alheio, os movimentos populares têm insistido em fazer política, sendo em alguns casos, *garabombos*<sup>179</sup>, pois se valem até da invisibilidade.

De qualquer modo, por mais que a invisibilidade se converta em estratégia, a luta do Garabombo, do MST e dos setores populares é para tornar-se protagonista ou, como diz Rancière, para ser incluído como parcela, para fazer parte na conta de partes que compõem a dinâmica política. Oliveira acerta quando afirma que a política está na relação direta com o público e que, enquanto os setores populares não forem suficientemente reconhecidos como sujeitos, não haverá comunicação, nem a integridade do espaço público.

---

<sup>179</sup> A estratégia que realizam, neste momento, é algo parecido com o que fez Garabombo, o Invisível, da obra do peruano Manuel Scorza. Os membros de uma comunidade de camponeses indígenas dos Andes, diante da exploração e violência dos latifundiários que, com o apoio do Estado, haviam se apropriado das suas terras e seguiam explorando-os, com a situação de miséria e isolamento cada vez mais agravada, em certa situação, no vai e vem para a cidade, perceberam que um deles, o Garabombo, quando atravessava a ponte, ficava invisível, fato encarado pelos companheiros como uma doença. Resolveram, então, fazer uso da invisibilidade de Garabombo que trafegava por todos os ambientes aos quais seu povo não podia ter acesso, sem ser notado e conseguiram as informações necessárias para organizarem o processo de recuperação das suas terras. Assim, a invisibilidade se converteu em um importante instrumento da luta, até porque Garabombo tinha a consciência da sua realidade insignificante aos olhos dos seus opressores e sabia da importância de organização forte para superar a situação imposta: “nem ervas nem bruxos vão me curar. O dia em que vocês forem valentes, ficarei bom” (SCORZA, 1975, p. 172).



#### **PARTE IV**

### **NO PIAUÍ, UM ÂNGULO PARA OLHAR A PARCERIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – ENTRE A POTÊNCIA E O DESPERDÍCIO**

A partir do quadro explicativo a respeito das bases fundacionais da Educação do Campo e do MST no contexto das discussões sobre as concepções de relação entre Estado e sociedade, voltamo-nos para a experiência de parceria que envolve o MST e o Estado no Piauí. Tomando aspectos do contexto geral e específico reportado na análise, buscamos identificar como atualmente tal parceria repercute no MST, dada sua importância estratégica nas lutas sociais populares, especialmente no campo da Educação do Campo. Para tanto, procuramos articular elementos de tensão relativos às demandas, à atuação cotidiana e aos desafios futuros.

## 9 MARCAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA SOCIEDADE PIAUIENSE

Antes de tudo, importa destacar que esta estratégia de análise procura articular o particular e o geral, partindo em primeiro lugar da compreensão de que conhecer se torna possível pela análise do ser e, em segundo lugar, de que tal conhecer implica considerar a totalidade concreta e dinâmica do ser social, cuja apreensão se realiza por uma determinada racionalidade dialética<sup>180</sup>. Assim, a apreensão da totalidade específica ou empírica representa também uma mediação do processo de entendimento da totalidade histórica.

Eleger duas experiências no Piauí como ângulo de análise cumpre tanto o objetivo específico de aportar contribuições para esta realidade de práxis social, geográfica e politicamente situada da Educação do Campo quanto o de revelar o processo geral dessa Educação e dos movimentos sociais. Isso se torna possível no contexto do método que nos permite apreender o fenômeno particular no âmbito das relações gerais da práxis humana do atual momento histórico. Nesse sentido, entraremos nos aspectos que julgamos centrais da realidade da Educação do Campo no Piauí, tendo em vista nossos objetivos e, na perspectiva de levantar alguns elementos de consideração sobre a parceria e suas repercussões no MST.

Na análise da formação social piauiense, tomaremos como trilha duas referências distintas, indicadas por Marcília Barreto (1985) no estudo sobre a Educação Popular no Piauí nos anos 60 e a participação incisiva dos latifundiários, detentores da economia do Estado, materializada principalmente na forma de gado e de terra e, do outro lado, a participação limitada da população sem terra que, dispersa pelo território, vivendo de atividades de subsistência. Essas duas situações compõem o contexto geral da realidade brasileira nos primeiros séculos, marcada pela supremacia dos interesses antagônicos de grandes proprietários e de trabalhadores em processo de exploração e expropriação sendo parte da lógica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, conforme tratamos anteriormente.

---

<sup>180</sup> Segundo os aportes propostos por Lucács na Ontologia do Ser Social.

A dispersão referida que marcou a parceria rural na região pernambucana também ocorreu no Piauí, no entanto a baixa densidade populacional, aliada ao predomínio da atividade pecuarista, pouco atraente, representou um fator ainda mais incisivo.<sup>181</sup>

As condições em que eram colocados os indivíduos empregados no trato dos currais só lhes permitiam contato com os membros de suas próprias famílias e com os proprietários. Devia-se tal situação ao fato de que, mesmo nas grandes fazendas, dez a doze capatazes eram suficientes para administrar toda a área (BARRETO, 1985, p. 49).

Isso impôs limites ao processo de organização dos setores populares no Piauí nos primeiros séculos, dado, principalmente, o isolamento e as relações econômicas garantidoras de submissão e dependência direta dos trabalhadores aos fazendeiros, que funcionavam como proprietários e chefes políticos.

A classe patronal – integrada pelos “coronéis” – era a classe que intermediava as relações entre o conjunto da população e o Estado. Aos “coronéis”<sup>182</sup> cabia a função de “benfeitores” de suas respectivas regiões. Para a prestação de serviços, eles dependiam de verbas do governo central, verbas estas que somente seriam liberadas à medida que o “coronel” fosse capaz de assegurar percentual elevado de votos em cada região – os “votos de cabresto” (BARRETO, 1985, p. 49).

---

<sup>181</sup> A busca de terra para criação de gado motivou a ocupação do território piauiense na segunda metade do século XVII, havendo expedições, contra indígenas, de fazendeiros vindos da Bahia. Nesse sentido, existe a tese de que a ocupação do território estava relacionada aos negócios açucareiros, que por algum tempo mantiveram grandes sesmarias no sertão do Piauí enquanto residiam na Bahia. Contudo, no território já se haviam instalado camponeses e vaqueiros que, em todo o período colonial, disputaram terra com fazendeiros e posseiros. Os povoados se formaram, basicamente, a partir das fazendas. O Piauí entrou nas disputas entre posseiros e sesmeiros e pertenceu primeiramente à jurisdição pernambucana e, depois, à do Maranhão (ver Sousa, 2008).

<sup>182</sup> O grande cantador nordestino Luiz Gonzaga no intervalo de um dos seus *shows* no Teatro Tereza Rachel, no Rio de Janeiro, em 1972, fez graça com essa situação. Disse ele, dirigindo-se ao deputado Armando Falcão, presente na plateia: “Ê, sertão! Sertão das futricas... Sertão dos políticos, ha! Políticos enganadores, hein, deputado? A gente chega neles assim nos comícios... 'Dia três todo mundo lá!'. Todo mundo lá... Ninguém sabe em quem votou, hehehe... Sabedoria alheia: 'não voto nesse homem não que ele é rico...'. - Vai votar em quem, Pedro? - No coroné. - E pra deputado? - É no coroné. - Pra senador? - É no coroné! - Pra prefeito? - Coroné... - Pra presidente da república? - É no coroné!"

Gilberto Freire descreve o Piauí, na introdução da 2.<sup>a</sup> edição de *Sobrados e Mocambos*, como uma formação sociológica única no Brasil, pela ausência de autoridade, prevalência da casa de telha e existência do coronel nobiliarca não apologista da escravidão que se servia de agregados que nada lhe custavam<sup>183</sup>. Essa interdependência entre poderio econômico e político do fazendeiro se reforçava na aliança entre a burguesia agrária, detentora da terra e do poder político, e a burguesia urbana, dona de cargos públicos na estrutura do Estado, o que se verificava não apenas no Piauí. Assim, as questões político-eleitorais tiveram peso decisivo para assegurar o latifúndio na base de formação da sociedade, perdurando, no Piauí, o chamado “voto de curral” por muito tempo.

À medida que o processo urbano de industrialização avançou a concentração de terra também foi incrementada, já que o desterro de grande parte das famílias pequenas proprietárias para as cidades, especialmente nas décadas de 60, 70 e 80, fez com que as suas terras fossem anexadas à grande propriedade, que ampliou ainda mais seu poder em relação aos não proprietários que delas dependiam para sobreviver, seja pelo trabalho assalariado (em menor escala), seja pelo arrendamento, em muitos casos disfarçados pela ideia da parceria. Esse fenômeno assegurou os chamados cinturões de pobreza nas cidades de médio e grande porte no país, e no Piauí a migração interna alterou, em pouco tempo, o cenário socioeconômico da capital, Teresina, o que favoreceu a organização do movimento comunitário, com importante protagonismo a partir da segunda metade da década de 80, com a criação de duas Federações de Associações de Moradores, a FAMCC e a FAMEPI, congregando um número considerável de entidades<sup>184</sup>.

Contudo, os laços de dependência migraram junto com os trabalhadores que, mesmo na cidade, não se apartavam das elites rurais e suas extensões urbanas, em geral ocupantes dos elevados cargos políticos e técnicos na estrutura do Estado. As famílias que permaneceram no campo - muitas já desagregadas pelo desterro dos membros mais jovens - não conseguiam prover o próprio sustento pelo trabalho somente em suas terras e boa parte delas passou a associar o trabalho autônomo ao assalariado.

---

<sup>183</sup> Ver Sousa (2008).

<sup>184</sup> Ver Medeiros (2004).

A parceria era outra estratégia de sobrevivência e tanto ocorria na agricultura quanto na pecuária. Com a escassez de pasto, o pequeno proprietário criador fazia acordo com outros pequenos proprietários, porém não criadores, e deslocava parte do rebanho de gado, caprinos, e suínos para outras propriedades, mediante partilha das crias. Também se verificava a parceria entre pequenos proprietários no beneficiamento conjunto da cana-de-açúcar (na moagem), da mandioca (na farinhada)<sup>185</sup> e do carnaubal (na extração da palha e pó): as famílias de uma mesma região faziam uso conjunto de uma mesma casa de farinha, engenho e corte da palha e extração do pó de carnaúba, partilhando entre si os produtos obtidos mediante acordo prévio.

Embora essa produção se realizasse também com base nos interesses do mercado (a venda do excedente e compra de produtos não produzidos na pequena propriedade), a relação de produção era marcada, em sua origem, preponderantemente, por valores não capitalistas de solidariedade e valorização da terra como produtora da vida - elementos *raizais* da identidade camponesa. Mantidas as atividades produtivas no campo, as famílias que haviam se deslocado para a cidade em certa parte se voltavam para trabalhos temporários como forma de complementação da renda, assegurando, assim, laços com a vida no campo e seus valores, costumes e formas laborais.

Tal tipo de relação facilitou o retorno de famílias ao meio rural pela intervenção dos movimentos sociais, especialmente por ocupações organizadas com trabalhadores urbanos desempregados que, mesmo vivendo na cidade, ainda se mantiveram ligados às atividades rurais. Assim, nessa trama contraditória de valorização-exploração da terra e dos camponeses, foi se constituindo a dualidade campo e cidade, destacando Barreto (1985) não só a condição de exploração econômica e política dos retirantes pobres na cidade, mas também o deslocamento de uma “parcela mais abastada da população”, oriunda do meio rural, que lá se tornaram comerciantes ou funcionários públicos, dando origem à “incipiente classe média na sociedade piauiense”. Esse evento favoreceu o “inchaço” do setor dos serviços e tornou o Estado o maior gerador de emprego. Tal classe média, por sua vez, se manteve atrelada ao poder público e se reproduziu por meios clientelistas, pela troca de favores e empreguismo, num processo que assegurou a exclusão dos setores populares no serviço estatal. Nesse sentido, a luta dos movimentos de trabalhadores teve por muito tempo a realização de concursos públicos como uma das suas bandeiras.

---

<sup>185</sup> Ver Leite (2006).

As análises dão conta<sup>186</sup> de que o nascimento do aparelho burocrático no Piauí não foi gerado em função de necessidades de gerência da estrutura sócio-econômica ou da prestação de serviço, mas como resultado da política assistencialista do poder nacional e do clientelismo fomentado pelas oligarquias locais. Em geral, o “político” urbano daquele momento, com origem estreitamente vinculada às famílias latifundiárias, fazia com que os funcionários destacados da burocracia estatal fossem seus apadrinhados.

No entanto, o poder político dessa classe dirigente não se efetiva sem conflitos e tensões. O processo de migração abalou o poder político do coronel e sua extensão no setor urbano passou a enfrentar processos organizativos contra a ordem dominante. Foi esse tipo de força que se apoderou da estrutura do Estado, numa situação em que as organizações populares eram ainda muito frágeis garantiram, com isso, um descompasso entre o processo de organização das lutas sociais no Piauí e no Brasil, embora nos anos 60 tenha se formado no Estado um cenário de mobilizações populares, nunca visto antes, especialmente por meio do movimento de Educação Popular.

## **9.2 Educação dos Setores Populares do Campo no Piauí**

No processo de formação mencionado, a ampliação do latifúndio esteve diretamente articulada ao de fechamento do Estado, que o privatizou perante os interesses públicos dos setores populares. No entanto, nos anos 60, o “encontro do Brasil consigo mesmo”, mencionado por Paulo Freire<sup>187</sup>, também possibilitou aos setores populares piauienses romper os seus limites geográficos e participar do movimento de Educação Popular, que nasceu no Nordeste e tornou-se nacional.

Segundo Paulo Freire (1981), aquele movimento promovia uma práxis educativa que possibilitava às pessoas discutir corajosamente a sua problemática e nela inserir-se para que, consciente, tivessem coragem de lutar, num processo que as ajudava a aprender democracia. Até então, a educação dos setores populares no meio rural se apresentava como dádiva do fazendeiro ou como esforço particular de algumas famílias, destacando-

---

<sup>186</sup> Ver Barreto (1985) e Martins (1979).

<sup>187</sup> FREIRE (1981, p. 83)

se o alto índice de analfabetismo absoluto e funcional e escolas isolada e os chamados grupos escolares que reuniam estudantes de uma região, geralmente na órbita das grandes fazendas, com o deslocamento de alunos por longas distâncias<sup>188</sup>. Era a escola do a-é-i-o-u, multisseriada, com professores sem qualificação técnica, regida pela disciplina autoritária e repressiva do castigo físico e com oferta somente da primeira etapa do ensino fundamental, pois se compreendia que ao meio rural bastava o ensino da leitura e da escrita. A metodologia privilegiava a repetição de conteúdos apresentados em cartilhas do ABC, totalmente desligados da realidade e do meio. Essa escola era por demais atrasada se comparada com a da periferia das cidades que, apesar de também precária, possuíam professores com maior formação e melhor estrutura física (de modo geral fazia com que os alunos da zona rural voltassem ao primeiro ano, mesmo já havendo cursado três anos ou mais de estudos na escola rural)<sup>189</sup>.

Ao concluir essa etapa, as famílias que reuniam alguma condição financeira organizavam moradia para seus filhos na cidade. As sem recurso ou sem horizonte de melhoria vinculado ao estudo mantinham seus filhos fora da escola, até porque naquela conjuntura objetiva era muito difícil conciliar o trabalho no campo e a educação escolar. Em outros casos enviavam os filhos para morar de favor na cidade com entes familiares ou em casa de famílias desconhecidas (nesse caso como trabalhadores domésticos), para terem oportunidade do estudo noturno. Outra “alternativa” era o deslocamento da família inteira para a cidade, como ocorreu com a desta pesquisadora. Foi nesse contexto que a formação escolar se associou ao ambiente urbano. Nesse quadro, o Movimento de Educação Popular, especialmente por meio do MEB teve forte impacto no meio rural piauiense e apesar dos problemas, já identificados, de vinculação ao projeto populista do governo, se movimentava pelas forças de esquerda, buscando vencer a exclusão dos pobres, a partir de uma concepção pedagógica diferente.

Somente a partir dos anos 60, os setores populares tiveram espaço em processos escolares orientados por outra concepção pedagógica, num processo promovido pelo movimento de Educação Popular, que respirava ares da chamada redemocratização do país e das discussões sobre a LDB e da Campanha em Defesa da Escola Pública, já

---

<sup>188</sup> As escolas isoladas ainda se mantiveram até o início dos anos 90.

<sup>189</sup> Fato ocorrido com esta pesquisadora.

referidas. Além disso, contava com o interesse político do governo central, para o qual, segundo Scocuglia (2000, p. 41), a educação tinha papel decisivo no desenvolvimento.

Havia, nesse processo, o Movimento de Cultura Popular – MCP, os Centros Populares de Cultura – CPC e o Movimento de Alfabetização de Base - MEB. Barreto (1985, p. 131) afirma, em estudo sobre a Educação Popular, que os dois primeiros não conseguiram se afirmar no Piauí, em razão das dificuldades de relação dos setores populares e de esquerda com o poder político local, estadual e municipal, fortemente atrelados e dependentes da força oligárquica latifundiária. Segundo a autora, outro óbice era a escassez de intelectuais de esquerda, de sorte que as condições foram mais favoráveis ao MEB, detentor de uma estratégia radiofônica<sup>190</sup>.

Além disso, o financiamento das atividades do MEB no Piauí se dava por meio de convênios celebrados entre o governo federal e a CNBB, que também fazia a gestão dos recursos, distribuindo-os aos estados<sup>191</sup>, com relativa autonomia em relação às práticas políticas e econômicas locais que, conforme já destacamos, tinham forte influência em todos os setores sociais. Vale frisar que tal independência era somente relativa, pois a Igreja cultivava uma relação de confiança com alguns segmentos conservadores, especialmente do governo, e graças a ela a CNBB tornou-se a responsável pelo programa em nível nacional, um fator também combinado com sua inserção social em diferentes setores, e especialmente junto aos mais pobres e analfabetos.

Scocuglia (2000, p. 47) afirma que, mesmo entre os defensores das reformas estruturais da sociedade brasileira, havia a preocupação de evitar choques ou crises e de conduzir o processo de forma pacífica e ordeira e “entre eles destacavam-se os setores católicos progressistas e correntes comunistas, inclusive aquelas lideradas por Prestes.” No período de 1960 a 1965, o MEB do Piauí atendeu 12.180 pessoas que, diariamente, ouviam aulas pelo rádio, agrupadas em casas, transformadas em escolas radiofônicas, recebendo orientação de um monitor e visitas periódicas de um supervisor. Apesar dos

---

<sup>190</sup> Um instrumento fundamental à época foi a Rádio Pioneira de Teresina, assim denominada por ter sido a primeira emissora católica implantada no Estado, responsável pela transmissão dos programas que ganharam grande importância no cenário da educação brasileira das classes populares nos anos 60. Sobre o assunto, ver ALMEIDA (2008).

<sup>191</sup> Em nível local, o programa assegurava os recursos mediante apresentação de plano de trabalho que, segundo Barreto (1985), frequentemente precisava ser redimensionado devido a repasses incompletos de verbas, só conseguindo o MEB montar uma unidade de alfabetização, que assumiu a tarefa realizada em nível estadual. Em razão disso, sua participação nas verbas acessadas pelo Movimento Nacional foi proporcionalmente menor em relação aos estados melhor organizados.



percalços no enfrentamento de uma situação nova de educação de trabalhadores em massa, a ação logrou uma importante participação de trabalhadores, principalmente os do campo, no processo de alfabetização.

As aulas radiofônicas diárias, sempre em horários fixos, eram acompanhadas pelos livros, com conteúdos “formativos e informativos”, com ênfase em temas políticos, como voto e obrigações dos eleitos e organização dos trabalhadores. No entanto, os monitores também eram orientados a não influenciar as escolhas dos educandos, embora existisse forte ligação entre eles: as escolas funcionavam, em grande parte, na casa do monitor ou dos próprios educandos.

Assim, o processo de educação ocorreu por fora da ação política do governo local e, pelo que vimos, esta foi uma das condições para que se realizasse. O movimento como ação do Estado, financiada pelo governo federal, sofreu interrupção pela ditadura militar, que o desconfigurou e imprimiu os objetivos que interessavam à nova ordem. O MEB ainda seguiu com o trabalho de alfabetização no momento seguinte, basicamente com o suporte da Igreja Católica, que dispunha da estrutura da Rádio Pioneira e das articulações que promovera nas ações de alfabetização e sindicalização.

Após essa experiência, o Movimento de Educação do Campo, criado na década de 90, se apresentava como o segundo momento forte no processo de educação dos setores populares do campo piauiense, antecedido e, ao mesmo tempo promovido pelas ações educacionais internas de alguns movimentos sociais, principalmente do MST, que ainda na década de 80 já realizava, na região sul do país, cursos formais em parceria com prefeituras e entidades da sociedade civil e favorecia a participação de trabalhadores de outros estados para obter um efeito multiplicador. Segundo levantamento em documentos do MST e da Educação do Campo,<sup>192</sup> as primeiras experiências de cursos realizadas no RS foram o embrião de outras atividades, que passaram a ter como lugar de referência o ITERRA, sendo, de modo geral, os sujeitos desses primeiros passos

---

<sup>192</sup> Ver os volumes da Coleção por uma Educação do Campo; \*Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – caderno de subsídios. MEC: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – Brasília, DF, 2004; \*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação, 2002; \*Curso Normal, Projeto Pedagógico – ITERRA, Cadernos do ITERRA, ano IV, n.º 10 – dezembro de 2004, MDA; \*Método Pedagógico – Instituto de Educação Josué de Castro, Cadernos do ITERRS, ano IV, n.º 9, dezembro de 2004; \*A Educação na Reforma Agrária – uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – ANDRADE, Márcia Regina; \*DI PIERRO, Maria Clara; \*MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.) – São Paulo: Ação Educativa; \*Brasília: PRONERA, 2004; \*O MST e a Pesquisa – Cadernos do ITERRA, Ano I, n.º 3 – junho de 2002.

responsáveis pela organização da pedagogia e metodologia da formação, sempre “bebendo na fonte da Educação Popular e das contribuições das diversas ciências educacionais progressistas”, a fim de manter a coerência entre o que faziam e diziam. Assim, aos poucos, envolveram pessoas de outros estados, que se tornaram multiplicadores do Movimento.

Com a criação do PRONERA, em 1998, surge novamente uma proposta de política educacional, contraposta aos interesses dominantes e contempladora dos povos do campo. No entanto, reinscreve-se, desde o MEB, a ideia de educação dos setores populares de modo mais radical – dada a ação direta via ocupações, marchas, protestos - e a denúncia da incompetência do Estado diante do grave problema da exclusão dos povos do campo da política educacional estatal, articulando, assim, o processo de escolarização com a luta pela construção de um projeto de sociedade.

Segundo Munarim (2008), o momento histórico de nascimento do Movimento de Educação do Campo ocorreu no I ENERA, com o lançamento do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. A partir daí, vêm sendo encadeadas várias atividades e processos nessa construção geral, destacando-se Movimentações pela criação do PRONERA, Conferências de Educação do Campo, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, no Ministério da Educação, e Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

As atividades e processos seguem o trânsito entre espaços gerais e específicos, nos quais se destacam o Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, os Sindicatos e Federações de Trabalhadores Rurais vinculados à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Rede de Educação no Semi-Árido – RESAB e a Comissão Pastoral da Terra – CPT. E, como atravessamento de todos eles, existe a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Podemos perceber que ao mesmo tempo em que a educação do campo recupera o objetivo geral de formação e conscientização dos setores populares, impresso no movimento de Educação Popular dos anos 60, ela também o supera, tendo em vista principalmente três elementos: o *primeiro* é que a educação do campo também se constitui como um movimento nacional nascido nas bases populares, cujas diretrizes e

compromissos gerais são definidos em âmbito nacional e irradiados nos estados e municípios, com as razões idênticas àquelas dos anos 60. A supervisora da Educação do Campo na SEDUC/PI explica, em entrevista para este estudo, que

os municípios se negavam a dialogar com as pessoas dos assentamentos, porque eles, em geral, lutavam no local em confronto com pessoas que estavam nos cargos públicos, como os prefeitos. Então quando ganhavam o direito à terra, ganhavam também como inimigos os gestores locais, os gestores locais se vingavam, negando a eles o acesso à escola, não levando eles à escola ou a escola até onde eles estavam (MÍRIAN MEDEIROS, em entrevista).

Contudo, a gênese da Educação do Campo está diretamente ligada aos movimentos sociais e aos sujeitos sociais do campo, que se formam neste e naquele. Neste aspecto, identificamos uma diferenciação em relação ao movimento de Educação Popular que nasceu e se manteve pela ação de intelectuais, valendo a pena destacar, que desempenharam papel fundamental na organização dos setores populares. Apesar disso, a organização e conscientização da sociedade constituíam-se antes objetivos que ponto de partida.

O *segundo* é que a Educação do Campo, assim como o movimento de Educação Popular, se realizam, em parte significativa, com recursos públicos: em primeiro momento, dependentes da decisão direta de governos e, ao mesmo tempo, reivindicando a condição de ação de Estado ou de política pública universalizante, capaz de preservar suas especificidades fundadoras – que manifesta o conflito inerente à exclusão dos setores populares do campo. Tanto uma como outra se efetivam na combinação de atividades formais, financiadas e gestadas em parceria com o Estado e as não formais, feitas com gestão própria e em espaços próprios do movimento. Contudo, do ponto de vista estrutural, o movimento de educação popular se realizava a partir de três tipos de movimentos singulares: o MCP, o CPC e o Movimento de Alfabetização, assentados numa mesma base de objetivo geral. Já o Movimento da Educação do Campo ocorre no espaço formal o não formal, como um único movimento, combinando os aspectos educacionais, culturais e políticos e envolvendo várias entidades, cada uma com suas agendas e modos de operacionalização.

O *terceiro* é que, na parceria com o Estado, o movimento de educação popular dos anos 60 precisou de uma instituição “confiável” a ele, a CNBB, para celebrar convênio e fazer a gestão dos recursos. No caso da Educação do Campo, os movimentos sociais que participam dos convênios de parceria com o Estado, especialmente o MST, não contam com a sua confiança, nem gestam os recursos de modo independente, fazendo-o num processo que envolve diretamente as estruturas estatais, no caso o INCRA, e universidades ou secretarias estaduais educação, mantendo o Estado ocupado com a gestão e procurando influenciar o seu redesenho.

Sobre o modo como a Educação do Campo vem se constituindo como movimento dos povos do Campo e ocupando espaços institucionais, parece, conforme já tratamos um pouco atrás, importante situar a dinâmica do ponto de vista empírico, de modo a evidenciar a sua dinâmica interna, também em movimento e articulando o geral e o específico de cada realidade em que se insere.

Nesse sentido, trazemos adiante a experiência de realização do Movimento de Educação do Campo no Piauí, com ênfase aos cursos formais e, de modo mais específico, a dois desses, realizados no estado entre 2004 e 2007. Para tanto, destacaremos alguns elementos conjunturais e estruturais já evidenciadas nesta sessão, sobre a realidade atual do Piauí e que, a nosso ver, são necessários à compreensão das especificidades da Educação do Campo em território piauiense, abordadas na sessão seguinte.

Antes disso, apresentamos, em linhas gerais, elementos de destaque sobre o processo de organização dos movimentos populares no Piauí, tendo em vista a sua articulação com o contexto geral das lutas no país e dando destaque à constituição da Educação do Campo e da parceria que envolveu o MST e o Estado na efetivação das ações da Educação do Campo em foco.

### 9.3 MST e parceria com o Estado no Contexto das Lutas Populares

#### 9.3.1 Alguns Antecedentes

No contexto geral de organização da sociedade piauiense, o movimento de sindicalização também foi promovido pela Igreja tinha, segundo Barreto (1985), objetivos próprios em relação a dois outros movimentos da época: os círculos operários, situados mais à direita, e as ligas camponesas e os sindicatos, vinculados ao Partido Comunista, mais à esquerda. Assim, não podia ser considerado um movimento de direita, nem totalmente comprometido com a esquerda.

Com a ajuda da Rádio Pioneira de Teresina, a Secretaria Arquidiocesana de Planificação – SEPLAN<sup>193</sup> organizou um processo de criação de sindicatos em quase todo o estado, orientados a travar lutas pelos direitos, reivindicando do Estado e dos patrões melhores condições de vida e de trabalho, sem entrar incisivamente na questão da posse e propriedade da terra. Tal movimentação logrou criar sindicatos em mais ou menos quinze municípios próximos da capital (em um universo de aproximadamente cem municípios existentes no Estado, à época)<sup>194</sup>. Barreto conta que, apesar da moderação, o movimento de sindicalização não ficou imune aos golpes da ditadura militar.

No processo de consolidação, apesar de toda a influência da Igreja Católica no assessoramento dos sindicatos, algumas entidades tentaram marchar por um caminho

---

<sup>193</sup> Segundo Barreto (1985, p. 102), esta instituição foi criada especificamente para tal finalidade. Ao contrário do modo como procedeu em outros estados no movimento de alfabetização, a igreja católica, no Piauí, primeiramente se dedicou ao processo de sindicalização e, posteriormente, ao final de 1962, à alfabetização. Destaca ainda que os dois processos ocorreram, em grande parte, desvinculados um do outro. As lideranças do movimento de criação dos sindicatos eram, de preferência, apontadas pelos vigários locais e deviam ser idôneas dentro dos “preceitos da doutrina social da igreja católica”. A formação/treinamento das mesmas, tendo em vista a formação dos sindicatos, ocorria geralmente na capital, Teresina, em cursos de aproximadamente doze dias, trazendo na temática: o homem integral; o homem e a comunidade; o grupo e a comunidade; sindicalismo rural e cooperativismo; liderança; previdência social e legislação do trabalho; aspectos jurídicos da vida rural – relação do trabalho e campo, a questão social; capitalismo, comunismo e cristianismo.

<sup>194</sup> Esse movimento de sindicalização rural, articulado ao de alfabetização, em, segundo Barreto (1985), começou ainda no final de 1961, antes do de alfabetização, e assegurado ao Piauí um período de movimentação política.

alternativo. Um dos indicadores disso foi o incentivo de alguns sindicatos à criação de comunidades agrícolas pelo esforço conjunto para a aquisição de terras para fazer frente aos minifúndios explorados individualmente e sem condições de prover o sustento de cada família isoladamente. Com essa iniciativa, também buscavam realizar a exploração extensiva da terra e, conseqüentemente, superar a forma de ocupação do território marcada pela presença dos grandes latifúndios subexplorados com a pecuária<sup>195</sup>.

Esse movimento de sindicalização tem algumas conquistas importantes no período, como a eliminação do cambão<sup>196</sup> e a garantia de pagamento de salário mínimo aos que eram efetivamente empregados rurais. Dentre as atividades de destaque realizaram-se em 1963, a “concentração e marcha pelos direitos do trabalhador”, com a presença de cerca de sete mil camponeses, e o I Encontro de Sindicalistas Trabalhadores Rurais do Piauí, em janeiro de 1963, com cinco sindicatos, todos ligados à Igreja Católica<sup>197</sup>. A pauta de reivindicações discutida continha algumas questões relativas à Lei e outras a contratos de trabalho, nada havendo sobre desapropriação da terra. Tem-se uma idéia dessa, pela seguinte:

- diária mínima no campo será estabelecida na Lei do salário mínimo; - extensão das leis trabalhistas ao trabalhador rural; - exigem dos proprietários de gado que indenizem aos prejuízos causados por seus animais nas roças cercadas; - reivindicam os sindicatos para o agregado ou reideiro o direito de preferência na compra [...] em caso de venda da propriedade; - esperam que o MEB para a localização das escolas radiofônicas no interior consultem previamente os sindicatos (BARRETO, 1985, p. 123, *apud* O Dominical, 27/01/1963).<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> *Idem.*

<sup>196</sup> Pagamento com dias de serviço gratuitos ao proprietário da terra.

<sup>197</sup> Barreto (1985) destaca que a linha da Igreja, adotado no I Encontro, tinha como diretriz a colaboração entre trabalhadores e proprietários, a partir da compreensão de que cada um era semelhante ao outro e ambos precisavam da ajuda mútua: “colaborar com o proprietário da terra em que trabalha, por reconhecer nele um semelhante que precisa de sua ajuda. Mas também exige ser reconhecido como semelhante seu e como tal ser tratado”.

<sup>198</sup> Grifos da autora.

Em novembro de 1963, seis dos quinze sindicatos existentes no Piauí se reuniram para discutir a criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG<sup>199</sup> (uma das entidades que participa atualmente do Movimento de Educação do Campo). Assim, no primeiro momento o movimento de Educação Popular foi protagonizado essencialmente pelo sindicalismo, pois o Movimento das Ligas Camponesas não chegou a vingar no Estado.

As organizações sindicais, durante a ditadura, não puderam contar com o apoio da Igreja como instituição, mas, apesar disso, tiveram acompanhamento do seu setor comprometido com a Teologia da Libertação que, pelo trabalho nas CEBs, favoreceu a criação de instituições populares de assessoria aos movimentos sociais, em que, destacadamente, devemos situar o Centro Piauiense de Ação Cultural – CEPAC. Este, na sua fase inicial, atuou como centro de Educação Popular e ação cultural e contribuiu decisivamente para a criação de várias organizações que ainda hoje atuam no Estado, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT/PI e vários sindicatos urbanos e rurais. Também esteve presente na formação do movimento comunitário e na criação da FAMCC<sup>200</sup> e do Partido dos Trabalhadores - PT/PI.

A partir das entidades gerais, foram se constituindo outras organizações, como é o caso do movimento de mulheres (articulado a diversas categorias sindicais, populares e partidos de esquerda, parte dele organizado na União das Mulheres Piauienses – UMP), do Movimento Popular de Saúde – MOPS, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR; movimentos de pastorais; centros regionais de assessoria a movimentos populares, Coletivo de Entidades Parceiras em Políticas Públicas – CEPPP, Fórum de Convivência com o Semi-Árido. Quase todos constituíram, nos anos 80 e início dos anos 90, o conjunto do Campo Democrático Popular no Piauí. Na primeira metade dos anos 90 o Coletivo de Entidades Parceiras em Políticas Públicas era uma expressão forte desse conjunto no que tange à participação institucional, sem dizer das

---

<sup>199</sup> Barreto registra que os envolvidos na discussão eram os mais combativos e que essa assembléia ocorreu no momento posterior à tentativa feita pela Igreja de ganhar as eleições da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. A Igreja, apesar de vencido as eleições, não pôde assegurar a direção: o evento em que ela se realizou foi anulado pela Comissão de Sindicalização Rural - CONSIR, ligada ao Ministério do Trabalho e responsável pelas questões sindicais, alegando que nem todas as federações haviam sido convocadas ao processo. Como a nova eleição iria acontecer no final do ano, era importante ampliar a base, mesmo assim perdeu para a Ação Popular – AP, força mais à esquerda, que conseguiu aliar suas oito federações às onze ligadas à Superintendência da Reforma Agrária – SUPRA e, juntas, derrotaram as onze federações vinculadas à Igreja Católica.

<sup>200</sup> Entidade pela qual a pesquisadora iniciou sua militância política junto aos movimentos sociais e da qual foi dirigente.

entidades populares, sindicais, pastorais, ONGs, e reunia também partidos e representação de gabinetes de parlamentares de esquerda do Estado.

Esse Coletivo buscava constituir uma retaguarda ao processo de participação política das organizações sociais de esquerda no processo de promoção das políticas públicas, especialmente nos conselhos e fóruns de gestão, desde o momento da concepção até a implementação, adotando como diretriz para a ação: a intervenção institucional articulada à luta direta, (não institucional) na busca de uma articulação como plataforma para a ação conjunta. O processo contava com o apoio pontual de instituições de cooperação nacional e internacional e tinha a assessoria de um centro nordestino de Educação Popular, a Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP.

Nessa esteira, também foi criado no Piauí em 1987, o MST. Um marco dessa fundação foi o 1.º Encontro dos Sem Terra no município de Picos, zona sul do Estado, realizado com o apoio de movimentos da região. Em 10 de junho de 1989, o MST fez a primeira ocupação no Piauí, com cerca de 280 famílias oriundas de três municípios: Pio IX, São João do Piauí e Picos, que formaram o *Acampamento Marrecas*, em São João do Piauí. No mesmo ano, deu-se a segunda ocupação no mesmo município, onde atualmente se encontra o *Assentamento Lisboa*. A partir daí, o movimento foi se espalhando pelo Estado.

Reconhecidamente, o MST imprimiu um protagonismo diferente na organização de trabalhadores(as) do campo no Estado pelas suas estratégias de luta, dentre essas as ocupações de terras ociosas e a realização de processos educacionais para a formação política e intelectual dos seus militantes. Segundo Medeiros (1996, p. 120),

cresce a consciência de direitos entre os trabalhadores rurais, mas os resquícios do mandonismo local e a ausência de maiores perspectivas econômicas para a pequena agro-pecuária são uma ameaça permanente à consolidação do movimento (MEDEIROS, 1996, p. 120).

Com esse protagonismo e a vitória eleitoral do PT no Piauí, o MST, juntamente com outras entidades do campo, se movimentou pela criação da Supervisão da Educação do Campo na SEDUC, com a preocupação de assegurar um quadro técnico com ela comprometido, sendo possível a elaboração, aprovação e implementação de ações do



PRONERA no Piauí, a exemplo do que já vinha acontecendo em outros estados. Nesse sentido, Edgar Kolling afirma que o ITERRA representou um celeiro para as ideias e práticas que constituíam o PRONERA e as parcerias:

[...] Quando nós fomos para dentro do PRONERA fazer a parceria envolvendo a universidade, governo e movimentos sociais, nós não fomos da estaca zero, nós tínhamos esse acúmulo e em quase todos os Estados tinha acúmulo, não aquele sistematizado em um caderno, mas pelas pessoas que estudaram aqui [ITERRA]; a diferença era que aqui era uma escola do MST, onde a gente tem autonomia, para fazer, modificar, ajustar, mas o fato de ser o sistema de alternância, de ter a essa organização dos tempos educativos, uma sistemática, então se você olhar, é nítido que muitos dos elementos da matriz daqui estão no curso que vocês fizeram no Piauí, como estão no curso que é feito no Ceará, em todo o país, porque a matriz da escolarização ou desses chamados cursos formais que foram ocupando o espaço da universidade ou das escolas técnicas ou dos institutos, enfim, dos lugares onde a gente dialoga, desde essa prática anterior que continua até hoje e que a sistematização ajuda porque permite um acúmulo coletivo mais eficaz (EDGAR KOLLING, em entrevista).

Segundo Jesus (2004b, p. 89), o PRONERA nasce, como programa governamental, pela força dos movimentos sociais, tendo como um dos seus princípios educativos a transformação social. Em razão disso, provoca turbulências nas relações, na medida em que traz em si o reconhecimento da incapacidade estatal de resolver os graves problemas sociais, de um lado, e, do outro, o protagonismo dos movimentos sociais que inscrevem, nos espaços formais de salas de aula, os valores e o tipo de ação que reivindicam e exigem do Estado.

Assim a parceria tem um significado político-pedagógico de questionamento da predominância histórica do Estado sobre a sociedade civil, no contexto da educação, impondo, ao longo do tempo, conteúdos, metodologias e calendário, independentemente dos ciclos de trabalho e de produção, das condições climáticas e dos saberes característicos. É neste sentido que o MST e a Educação do Campo trazem, para o espaço institucional do Estado, a força de uma experiência, com bases formadas em movimento e no espaço próprio do Movimento.

### 9.3.2 Contexto geral da Parceria da Educação do Campo no Piauí

O Estado do Piauí ocupa uma área de 252.358 km<sup>2</sup> ou 2,95% do território nacional. Segundo o IBGE, em 2007, população era de 2.978.087 habitantes, com uma densidade demográfica de 11,26 habitantes por quilômetro quadrado (dados de 2000), a menor do Nordeste. Possui ainda segundo esses dados, 223 municípios, a grande maioria emancipados depois de 1990, sendo que apenas 55 tinham, em 2007, mais de 10 mil habitantes.

O Piauí é um dos estados com maior densidade de pessoas por domicílio do Brasil, dado que indica um dos graves problemas do Estado, o déficit habitacional, uma realidade mais evidente nas zonas urbanas, especialmente na capital, Teresina, que possui uma população de aproximadamente 750 mil habitantes, de acordo com os dados de 2007, e tem uma carência de cerca de 30 mil unidades habitacionais. A maior parte do território piauiense, 93%, é coberta pela região denominada Polígono das Secas<sup>201</sup>, faixa correspondente a 21,6% da área total do polígono. Nela vive cerca de 98% da população do Estado, sendo que 50% da área do Piauí estão incluídas na região semiárida nordestina, onde as reservas hídricas são insuficientes para as necessidades básicas, apesar do rico lençol freático. No Estado, existem dois principais biomas<sup>202</sup>, a caatinga e o cerrado, este em processo de destruição, numa velocidade alarmante, em nome do desenvolvimento econômico, pelo monocultivo da soja e da mamona, produção de carvão e lenha para alimentar as médias e grandes empresas multinacionais que recentemente descobriram-no como a mais nova fronteira agrícola<sup>203</sup>.

Essa situação, aliada às constantes secas e à falta de uma política de convivência com a região semiárida, põe a população dessa região em extrema vulnerabilidade social<sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Delimitado pela Lei n.º 175, de 1936.

<sup>202</sup> No Piauí, ficam 37% da extensão do Cerrado, de Sul a Norte, ao longo do rio Parnaíba, com 10 mil espécies de vegetais, 837 tipos de aves, 212 de mamíferos, 180 diferentes répteis; 1.200 espécies, segundo levantamento da Fundação Águas do Piauí - FUNÁGUAS.

<sup>203</sup> O resultado é a aparição de imensos desertos, tudo mediante a autorização dos órgãos oficiais do governo e a expulsão dos trabalhadores(as) que têm no cultivo da terra a principal fonte de subsistência.

<sup>204</sup> Não é por acaso que fica no Piauí o município-piloto do Programa “Fome Zero”, do atual governo, identificado, no início do programa, como o município do país com mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano.

Segundo informação da Fundação CEPRO, de 2005, os setores da agricultura, serviços prestados às empresas, financeiro, aluguel e indústria de transformação foram os que determinaram o crescimento econômico do Estado nos últimos anos. Mas em 2006, o Piauí ainda se destacava, juntamente com o Maranhão e o Tocantins, como maiores exportadores de mão de obra escrava.

Do ponto de vista educacional, o Brasil, em 2005, tinha 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas e segundo dados da PNAD daquele ano no Piauí, isso correspondia a 11% da população.

Como vimos, antes dos anos 60 as atividades produtivas estiveram fortemente presas ao setor agropecuário, o que ocasionou dificuldades para o desenvolvimento de outros setores, ao tempo em que assegurou um perverso processo de exclusão do campo e de seus habitantes. Com essa carga histórica, o Piauí entrou, nos anos 70, no contexto da chamada política de integração nacional, aprofundando ainda mais as relações de dependência externa ao poder central brasileiro. Apesar de o Estado ter recebido um volume considerável de recursos federais para investimento em obras de infraestrutura, passou a ter sérios problemas para autossustentar-se, fazendo com que os governos constituíssem alianças no plano político-econômico com as forças hegemônicas do poder central. Tais relações repercutem fortemente na dinâmica administrativa do Estado e na promoção e/ou negação das políticas.

A política de reforma agrária praticada no Estado está vinculada às diretrizes constantes no Estatuto da Terra e trabalha a demanda a partir das categorias nele definidas, como trabalhadores rurais sem terra acampados, posseiros, arrendatários, ocupantes, detentores de minifúndios, comunidades remanescentes de quilombos e populações atingidas por construção de barragens. A partir delas, produz-se o seguinte quadro relativo ao público da reforma agrária no Piauí:

**Estimativa do Público Potencial para Atendimento  
para a Reforma Agrária do Piauí**

<b>Categoria</b>	<b>Nº de famílias</b>
Acampados	3.471
Arrendatários	19.031
Parceiros	31.553
Posseiro/ocupantes	60.793
Proprietários de Minifúndios	66.060
Comunidades Quilombolas	1.433
<b>TOTAL</b>	<b>182.341</b>

Fonte: Tabulações especiais do Censo Agropecuário 1995-96, IPEA, com colaboração do DEAGRO/IBGE

Dentre os vários limites que a política de reforma agrária no Estado tem evidenciado, um diz respeito à dificuldade de lidar com as especificidades de cada público, tendo em vista o processo histórico que os constituiu como demandantes, tendo em vista a desagregação dos núcleos familiares, deslocamento de grande parte da juventude para a zona urbana; incorporação da pequena propriedade pela grande a preços injustos e a formação de pequenas parcelas, ocasionada pela partilha da pequena, dentre outros.

Nota-se, no quadro a seguir, que além do grave problema da falta de acesso há também o do tamanho inadequado da pequena propriedade perante as normas jurídicas de realização da política. No caso, 77,7% dos pequenos proprietários possuem áreas menores que a exigida para participação nos programas governamentais, sendo a categoria de maior expressão a dos *parceiros*, o que demonstra que, no Piauí, esse tipo de relação ainda se mantém com ênfase e que as condições em que se realiza continuam a reproduzir a exclusão imposta no século XIX, já que não conseguem gerar renda suficiente para o sustento das suas famílias, nem reúnem os requisitos para serem atendidos nos programas de reforma agrária do Estado.

**Estabelecimentos com Áreas Menores que a Média  
Estadual dos Assentamentos**

<b>Categoria de Beneficiários</b>	<b>Nº de Estabelecimentos</b>	<b>%</b>
Proprietários	66.060	75,5
Arrendatários	19.031	91,5
Parceiros	31.553	96,1
Ocupantes	60.793	95,2
<b>TOTAL</b>	<b>177.437</b>	<b>77,7</b>

Fonte: Tabulações especiais do Censo Agropecuário 1995-96, IPEA, com colaboração do DEAGRO/IBGE

Nesse sentido, a política de reforma agrária tem como desafio não apenas socializar a terra concentrada e prover condições de trabalho digno e suficiente, mas também corrigir distorções no modo de parcelamento que se foi constituindo no processo de expropriação e desterramento dos pequenos agricultores. É a partir desse quadro de dificuldades e desafios que as ocupações pelos movimentos sociais do campo, especialmente pelo MST, a partir da segunda metade da década de 80, pressionaram o governo por uma reforma agrária sintonizada com as reais demandas do campo. Conforme já destacamos, neste movimento verifica-se, além do envolvimento de famílias sem-terra residentes no meio rural, a presença também de muitas outras moradoras das periferias urbanas expulsas dele e que conseguiram retornar pela ação dos movimentos sociais<sup>205</sup>.

De modo geral, esse é o processo pelo qual o meio rural vai se territorializando como campo. Isso ocorre numa perspectiva que nega a expropriação e o desterramento e procura recompor a identidade do homem e da mulher camponesa na relação com um território marcado pela negação da base excludente e opressora. É nesse sentido que o MST se coloca com papel destacado, ao pensar a reforma agrária articulada a um projeto de sociedade na qual a educação é fundamental.

Essa perspectiva de luta busca modificar não só a estrutura cultural e política do Estado, comandado historicamente pelas elites, mas também a do desenvolvimento econômico, responsável pela reprodução sociocultural nas bases dominantes. Tal desafio exige articular a luta do campo e da cidade, visto que as elites, tanto de um como de outro território, construíram entre si o equilíbrio necessário à estabilidade do sistema de dominação, especialmente com a mediação do Estado.

Nessa linha, verificamos que, segundo a PNAD (IBGE, 2008) a renda média das famílias urbanas era de R\$ 1.488,00 mensais, mais que o dobro da média das da população rural, com R\$ 682,00, evidenciando a predominância da pobreza na zona rural: 142 mil famílias do campo tinham renda de até um salário mínimo (na época da pesquisa, R\$ 415,00), enquanto, na área urbana, cai para 126 mil famílias, num contexto

---

<sup>205</sup> Estima-se que, no Piauí, 3.471 famílias vivem em 56 acampamentos, distribuídos em 33 municípios, e cerca de 198 mil famílias de trabalhadores rurais estão em condições de serem beneficiadas pelo Programa da Reforma Agrária no Estado, segundo dados do Plano de Reforma Agrária do Estado do Piauí - 2003-2010.

em que a renda média geral das famílias piauienses era de R\$ 1.199,00 mensais<sup>206</sup>. No entanto, quando observamos os números relativos às famílias que recebem mais de 20 salários mínimos, verifica-se um equilíbrio de renda entre o campo e a cidade.

Assim, a divisão de classes no Estado se mostra como uma evidente questão de fundo na definição geral da exclusão dos setores populares e, particularmente, dos do campo. Nesse caso, uma intervenção nas políticas públicas, que se voltam a socialização dos meios e condições de produção, é fundamental para a mudança dessa realidade, desafio que inscreve a luta dos movimentos sociais comprometidos com processos transformadores da política e do Estado.

É importante também observar que as relações se modificaram ao longo do processo histórico. A exemplo do que ocorre no país, verificam-se, no Piauí, contornos de “modernização” na administração pública pela instalação de novas rotinas e ocupação de cargos pelas novas gerações. Contudo, na prática, são *mudanças na continuidade conservadora* já que as pessoas jovens que passam a ocupar os cargos e cadeiras na gestão estatal o fazem, majoritariamente, com base nos mesmos interesses tradicionais, apesar das mudanças nas rotinas administrativas. Farias (2000), ao analisar o processo de modernização capitalista na administração do Estado, identificou que nas regiões com menor atraso econômico existe uma maior eficácia administrativa, para ele um fenômeno com íntima ligação com os interesses da política clientelista.

O que explica a maior eficácia administrativa na sub-região [Baixo Parnaíba], comparada ao desempenho médio do estado, é provavelmente menos uma pressão da máquina municipal por parte dos setores populares, mobilizados quanto ao uso dos recursos, do que a busca da burocracia em multiplicar os apoios políticos, ou seja, uma política clientelista (FARIAS, 2000).

Assim, compreendemos que a luta dos movimentos sociais do campo neste momento passa necessariamente pela intervenção na lógica predominante nas forças políticas, ou seja, implica uma demanda histórica de ampliação do Estado e da política, ou ainda:

---

<sup>206</sup> Dados publicados pelo Jornal “O Dia” disponível em <<http://www.sistemaodia.com/noticias/ricos-da-zona-rural-ganham-mais-que-os-da-zona-urbana-54712.html>>, com acesso em: 29 nov. 2009.

requer uma qualidade política às relações, inscrevendo efetivamente os setores populares excluídos e seus territórios, de diversos tipos, no âmbito do direito.

## 10 A EDUCAÇÃO DO CAMPO REALIZADA NO CONTEXTO DA PARCERIA ENTRE O MST E O ESTADO NO PIAUÍ

### 10.1 O Desafio de Recuperação da Potência da Parceria na Educação do Campo

Como vimos, as contradições do processo histórico de formação da sociedade brasileira vêm constituindo os cenários e campos de luta dos movimentos sociais comprometidos com as mudanças sociais. Tais agentes sociais se formam sob diferentes referenciais de interesse público e privado, relação com o Estado e com a própria sociedade e com o modo de fazer política. Assim, os sujeitos coletivos se constituem nas relações sociais, configurando e reconfigurando as formas institucionais do ser social.

No conjunto desse processo histórico, não é possível deixar de observar que houve importantes avanços no campo político das relações entre o Estado e a sociedade, com as conquistas da participação da sociedade organizada em espaços que, historicamente, haviam sido reservados à sociedade política. Pela luta dos movimentos populares, também podemos constatar, conforme mostra nossa discussão, um tipo diferenciado de participação social, que tem favorecido a formação de novos referenciais de prática política democrática, sendo a de espaços próprios para fazer e viver a política uma dessas conquistas importantes. Assim, o tema da autonomia continua relevante no contexto das lutas populares.

Conforme também estamos a discutir ao longo deste trabalho, tais conquistas não se realizam linearmente; ao contrário, estão postas no movimento dialético que compõe as relações sociais a que pertencem. Nesse sentido, vimos como as lutas pela participação popular nos espaços institucionais, na perspectiva dos movimentos populares pela superação da exclusão e da sua invisibilidade histórica - de modo destacado os do campo, vêm promovendo dilemas e contradições que ampliam os desafios dessa construção, como é o caso que se dá por meio da parceria, fortemente colocada no contexto atual.

Vimos que, pela bandeira da descentralização, chegou-se a um tipo de participação e protagonismo de um setor da sociedade civil, componente do chamado terceiro setor,



que reafirmou o consenso político forjado numa lógica dominante, em torno da realidade social, responsável pelo processo de reprodução, com bases sofisticadas em que a mudança acontece para que a base opressora se mantenha, o que classificamos como mudanças na continuidade. Essa compreensão se extrai da ideia originária de parceria como associação, movida pela partilha e solidariedade entre as partes, em situação de igualdade.

Restou, pois, aos movimentos populares comprometidos com processos de transformação ocuparem os espaços de participação conquistados na luta histórica, contra-hegemônica, como dissidentes, pois, ao se fazerem presentes nos espaços da estrutura estatal pelos quais lutaram como forma de subverter a ordem estrutural, verificam que o exercício dessa participação não corresponde ao significado político da conquista da participação popular. Tornou-se, desse modo, parte dessa conquista o desafio de devolver o significado originário da participação, o que ocorre também com a parceria.

Desde a primeira parte deste estudo defendemos que a parceria tem *em si* uma potência que deve ser transformada em potência *para a luta social* dos sujeitos populares organizados. Essa premissa parte de um entendimento que foi se construindo ao longo da pesquisa, inclusive pela revisão de posicionamentos anteriores, de que a ideia e as práticas de parceria reportam a processos de ampliação do público e interessam diretamente aos movimentos populares.

Logo, a parceria é um conceito e uma prática atravessada por disputas de classe e dela a classe hegemônica se tem servido para avançar em seus propósitos. Isso podemos constatar nas experiências das parcerias rural e das demais parcerias analisadas, que envolvem o chamado terceiro setor, com a lógica dominante assegurando o desperdício histórico dessa potência. Tal situação coloca-nos como sujeitos de práxis social, seja no campo da teoria, seja no campo da luta social direta, a seguinte questão: que tipo de postura adotar em face de uma constatação desse tipo?

Posicionamo-nos, por meio deste trabalho e a partir dele, pela recuperação e (re)afirmação da potência da parceria, a favor dos valores que originalmente lhe conferem significado. Desse modo, figuramos na linha do que propõe Boaventura de Souza Santos: contra o desperdício e, neste caso, contra o desperdício da parceria.

Contudo, diante da tese de que a parceria, para se realizar como potência, no sentido da transformação, deve superar seu estado *em si*, dada a sua participação nas relações hegemonicamente opressoras e se constituir *para* o processo de transformação, compreendemos que quando o MST faz parceria com o Estado na promoção da Educação do Campo, deve contribuir para lhe devolver essa potência. Daí que a parceria que envolve o MST deve ser pedagogicamente educativa das relações entre o Estado e a sociedade e favorecer que se realize como espaço fértil para a construção da mudança: a inclusão efetiva dos trabalhadores do campo, e do próprio campo, como território de um novo modo de vida, alicerçado em outras bases sociais. Essa construção deve realizar-se no seu *estar sendo*, como defende Paulo Freire.

No entanto, o sujeito desse processo, falando de modo específico, é o MST e não a parceria. Esta é uma relação, e não possui vida material concreta. Assim, o esforço de análise recai sobre o que ocorre com o MST quando participa de parcerias com o Estado na realização da Educação do Campo. É com esse desafio que analisaremos duas experiências da Educação do Campo, situadas no Piauí, e procuraremos articular o movimento desta especificidade na qual o Estado e os sujeitos do Movimento podem ser nomeados, situados e acompanhados em suas cotidianidades e na cotidianidade da relação.

## **10.2 Contornos Políticos da Parceria na Educação do Campo no Piauí**

Antes de apresentar as experiências referidas, situemos a conjuntura que favoreceu a instituição da Educação do Campo no Piauí e as duas atividades que as compuseram, a qual ajudará a compreender as implicações do específico no contexto geral da estrutura do Estado e dos movimentos sociais do campo e como se articula no campo geral da Educação do Campo. Tendo em vista as conquistas participativas no Brasil e no Piauí, anteriormente discutidas, a luta na esquerda articulou os movimentos sociais e a luta político-partidária, sendo o Campo Democrático Popular espaço privilegiado dessa articulação. Desse modo, a eleição de pessoas comprometidas com as lutas populares também se vem colocando no horizonte dos objetivos populares, a exemplo das disputas que levaram Lula à presidência da República.

No Piauí, esse processo evoluiu para a eleição do PT, em 2002, ao governo do Estado, o que não significou um fato qualquer, já que foi eleito um trabalhador bancário e um trabalhador metalúrgico, respectivamente, para governador do Piauí e presidente do Brasil. Contudo, tais vitórias não se constituíram como do Partido, devido às composições realizadas no processo eleitoral e mesmo as modificações programáticas e metodológicas que, em muitos aspectos, o distanciou da construção intensificada na década de 1980. A aliança eleitoral para a eleição de Wellington Dias<sup>207</sup> seguiu os mesmos moldes da que elegeu Lula e incluía na base aliada partidos de centro-direita, como o Partido Liberal - PL e, no caso do Piauí, também setores do PMDB e do PSDB.

A exemplo do que aconteceu no momento subsequente à vitória eleitoral de Lula, no Piauí também se realizou num clima de euforia e esperança. No momento da transição do governo, várias lideranças populares dos movimentos sociais foram convidadas para organizar a transição, inclusive esta pesquisadora, que participou do processo da equipe pertinente à política de habitação e organização do processo de trabalho para a implantação do Programa Fome Zero.

Algumas dessas lideranças, que estiveram nas batalhas político-eleitorais, foram convidadas a exercer cargos no governo, mas na configuração final das forças os cargos destinados às lideranças de movimentos de tipo populares se situavam abaixo do segundo escalão, com os de primeiro e segundo ocupados com lideranças partidárias, em geral da corrente majoritária do PT - a Articulação – Unidade na Luta, ou mesmo, por técnicos e lideranças de partidos da base aliada, grande parte com histórico de descomprometimento e até de perseguição às lutas populares.

Iniciado o governo, a primeira mensagem à Assembléia Legislativa apresentou algumas explicações sobre como se encontrou a máquina pública em 01/01/2003: “a maioria dos órgãos em condições precárias de funcionamento da administração: com contas de água, luz e telefone atrasadas e com dificuldades em operar equipamentos de informática e de transportes, além da abundância de problemas de estrutura física dos prédios”. A mensagem inferiu ainda que, em relação às finanças públicas, imperava uma situação de dependência financeira do Estado num quadro em que o Fundo de Participação Estadual - FPE representava cerca de 2/3 da Receita Corrente Líquida - RCL estadual, sendo a

---

<sup>207</sup> Anteriormente, havia sido vereador da Capital, deputado estadual e federal e pertencia à tendência majoritária do PT, reconhecido como um conciliador com muito bom trânsito entre as forças políticas do PT e de outras agremiações.

receita própria composta por 93% por recursos do ICMS, o que respondia apenas por aproximadamente 30% da RCL. À época, as despesas com os encargos financeiros da dívida comprometiam 22% das receitas, perfazendo um volume total de débitos da ordem de 2,8 bilhões.

O funcionalismo, segundo a mensagem, desde 1990, em algumas carreiras e 1980, em outras, não se realizavam concursos públicos para preenchimento de vagas, sem dizer das carreiras indeterminadas, da confusão nos critérios de promoção, da defasagem de qualificação, da necessidade de novas habilidades e capacidades gerenciais surgidas das demandas do Estado, dando visibilidade à incapacidade gerencial (PIAUI, 2003). A “arrumação da Casa” tornou-se a tônica do início do governo, segundo o discurso oficial, justificativa que propôs à Assembléia Legislativa uma reforma administrativa ainda nos primeiros meses de governo. Contudo, as pressões dos partidos e setores de partidos aliados, a exigir maior participação no governo, fez que a reforma que inicialmente era a possibilidade de começar a “arrumar a casa”, servisse muito mais para acomodar os conflitos que já começavam a surgir tanto nos movimentos sociais, quanto, principalmente, na base partidária aliada. Assim, a reforma, ao invés de realizar-se como um pensar profundo sobre a estrutura do Estado para uma reorganização que permitisse a efetiva participação e controle social, funcionou apenas como uma estratégia de garantia da governabilidade que, neste caso, representava governar pelo consenso forjado, eliminando qualquer voz destoante e qualquer dissenso.

Na verdade, em grande parte do primeiro mandato, a eleição do PT colocou os movimentos sociais do Estado numa atitude de recuo, pois predominava o sentimento de governo próprio, aparentemente comprometido com as demandas dos setores populares e, naquele momento, carecia da “tolerância” dos movimentos (comunicados como parceiros), numa situação em que a parceria implicava não realizar manifestações ou críticas públicas, apesar da inexistência de fóruns de discussão interna. Assim, os movimentos só demandavam o que o governo sinalizava que poderia atender.

Nesse sentido, parte significativa dos movimentos sociais assumiu o discurso de parceiros do governo, formando um aparente consenso que os afastava do processo de mobilização da base, e os fazia enfrentar a defasagem pela ida de vários dos seus quadros dirigentes e militantes para cargos do governo. Toda esta alteração nas relações ocorreu sem nenhum momento de discussão profunda e aberta no Campo Democrático Popular, o que ocasionou situações em que algumas lideranças acumulavam, ao mesmo

tempo, cargos de chefia no governo e a direção do movimento, despachando para o governo e para o movimento, numa completa confusão de identidades. Além disso, o Campo Democrático também não conseguiu organizar uma pauta comum para apresentar ao governo, ao contrário voltou toda a atenção para a construção dos planos governamentais do governo que se converteram em sua pauta.

Enquanto isso, o Estado modificava a estrutura administrativa para que os órgãos com os quais os movimentos se relacionavam historicamente fossem extintos e outros criados, sem nenhuma discussão com a sociedade e os desorientando ainda mais. Ficamos diante de uma situação em que os coletivos de participação eram organizados pela dinâmica do governo, que constituía sua interlocução com a sociedade de modo direto ou pela instituição de novos agentes da sociedade civil, formados, naquele “novo” processo, como atores privilegiados para a promoção do diálogo social entre essas, as instituições do “sistema S”, que circulavam nos fóruns, aparentemente, em igualdade com os movimentos sindicais e populares.

Em meio a essas contradições, alguns setores dos movimentos sociais passaram a reivindicar espaços próprios e diferenciados, apesar de toda a adversidade que esse tipo de intervenção implicava, sendo os movimentos sociais do Campo alguns desses. Ainda nos primeiros meses do governo, mobilizaram-se e realizaram a I Conferência Estadual de Educação do Campo, quando aprovaram um conjunto de deliberações garantindo compromissos do novo governo, como a criação de uma instância vinculada à Secretaria de Educação para encaminhar, no Estado, as ações de educação do campo já realizadas no País desde 1998.

Criou-se uma Supervisão de Educação do Campo, com quadro técnico funcional composto por pessoas indicadas pelos movimentos sociais, especialmente pelo MST e pela FETAG. Uma das primeiras atividades da equipe foi a elaboração, em conjunto com o MST e a FETRAF-PI, dos dois projetos de cursos formais que constituem as experiências aqui tomadas como ângulo para analisar a parceria da Educação do Campo.

### **10.3 Parceria para a Realização de dois Cursos Formais de Educação do Campo no Piauí**

#### 10.3.1 Contexto das Exigências Gerais

Depois de criada a Supervisão da Educação do Campo, na Secretaria Estadual de Educação do Estado, vinculada à sua Gerência de Inclusão e Diversidade, uma das primeiras atividades foi redigir a proposta, apresentada à SEDUC/PI pelo MST/PI e pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF/PI, de realização dos dois cursos: um de formação de professores e outro de escolarização de jovens e adultos. Esse processo se fez com a ampla participação dos dois movimentos. Depois de concluídos as proposições foram encaminhadas ao PRONERA e, ao final da tramitação, aprovadas.

Em geral, o processo operacional para aprovação dos cursos no PRONERA se desencadeia por iniciativa dos movimentos sociais, que buscam entendimento com instituições de ensino, na maior parte universidades públicas e, com elas, delineiam propostas em forma de projeto, de acordo com as normas do Programa. A responsabilidade formal dos projetos fica por conta dessas instituições governamentais, que assumem a condição de proponentes.

A negociação conta com a participação dos movimentos sociais por seus representantes com assento nos órgãos colegiados responsáveis pela apreciação e aprovação dos projetos. As instituições proponentes, ou outras, desde que indicadas pelos parceiros, se responsabilizam pela certificação e, segundo as exigências do PRONERA, devem dispor de corpo docente com qualificação específica. Está explícito, textualmente, no *Manual de Operações* do Programa, que a parceria é condição para a realização das ações propostas e que os principais parceiros nos projetos são “os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais” (PRONERA, MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004, p. 18).

As parcerias se desenvolvem por meio da gestão participativa, com as responsabilidades assumidas por todos os sujeitos parceiros, numa construção coletiva que vai desde a

elaboração dos projetos (critério para análise e seleção), passa pelo acompanhamento e implementação e chega à avaliação. Nos estados, a gestão se operacionaliza por um colegiado executivo, formado pelo INCRA, instituições parceiras públicas e/ou comunitárias<sup>208</sup>, movimentos sociais envolvidos nos projetos e governo estadual (PRONERA, MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004 p. 18).



**Figura 7 - Reunião dos Parceiros/Curso Magistério (Arquivo Pessoal)**

Segundo as recomendações do Manual de Operações do Programa, são atribuições dos movimentos sociais: mobilizar o público a ser atendido; participar na elaboração e no acompanhamento do projeto; participar da seleção e capacitação dos educadores; discutir, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos e executar o plano de trabalho, dentre outras atividades. No caso, os representantes do poder público assumem a obrigação pela parte operacional de repasse e gestão dos recursos e pelo acompanhamento às atividades.

Os projetos devem ter como pressupostos teórico-metodológicos os princípios presentes na proposta pedagógica do PRONERA, o que significa orientar suas práticas pelo exercício do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade. Para isso, devem utilizar-se instrumentos didático-pedagógicos que favoreçam a problematização dialógica e participativa, a partir de três etapas: a primeira, investigação dos grandes temas

---

<sup>208</sup> Os colegiados estaduais são formados pelos parceiros que tomam parte na realização do Projeto.

geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que possam ser transformados em eixos temáticos estruturadores do currículo; a segunda, contextualização crítica dos temas geradores identificados que privilegiem uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade, a terceira, a realização de processos de aprendizagem-ensino que vinculem as ações concretas de superação das situações-limite do grupo.

Os dois projetos sob foco nesse estudo foram elaborados de acordo com as diretrizes expostas acima e consistem em dois cursos: (1) *Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí*; e (2) *Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária no Estado do Piauí*. Em linhas gerais, pontuaremos os principais elementos de caracterização de cada um deles que passaremos a chamar de *Curso Magistério* e *Curso Escolarização*, tendo como base as informações contidas nos dois projetos, que reuniram as mesmas entidades parceiras: pelos movimentos sociais, o MST e a FETRAF; pelo Estado, o INCRA, a SEDUC e o Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF<sup>209</sup>. Todas ocuparam o mesmo espaço físico para a operacionalização técnico-pedagógica das atividades: duas salas, uma para cada curso, nas instalações do ISEAF.

### 10.3.1.1 O Curso Magistério



**Figura 8 - Turmas do Curso Magistério (Arquivo do Núcleo de Educação do Campo/PI)**

<sup>209</sup> O ISEAF pertence à rede pública estadual e foi a responsável pela parte pedagógica dos dois cursos, em sintonia com a SEDUC. Nos projetos, era denominada “Instituição Formadora”.



O Curso Magistério, realizado de 2004 a 2007, foi proposto para formar 100 educadoras e educadores, em nível médio, organizados(as) em duas turmas, denominadas *Florestan Fernandes* e *Olga Benário*, envolvendo pessoas de 17 municípios do Estado, a partir da concepção político-pedagógica *terra e cultura em movimento*. Trata-se de uma demanda totalmente indicada pelos dois movimentos sociais, que procuraram contemplar comunidades das três regiões do Estado. O processo de escolha dos educandos em suas comunidades se definiu pelos coletivos internos, de modo que era recorrente nos pronunciamentos a referência a esse tipo de seleção, escolha que requereu compromisso e responsabilidade diferenciada.

A equipe do Curso foi composta por uma coordenadora geral, representando a SEDUC, uma coordenadora pedagógica, representando o ISEAF, dois coordenadores dos movimentos sociais: um do MST, outro da FETRAF, dois coordenadores regionais, um por cada movimento, dez alunos-pesquisadores(as), estudantes de cursos de Pedagogia de nível superior, 20 professores por turma e um secretário digitador<sup>210</sup>.

O curso cumpriu 3.280 horas-aula, distribuídas em seis etapas, cada uma com Tempo Escola - TE presencial e um Tempo Comunidade - TC semipresencial, intercalados. Os TEs, de acordo com o Plano de Trabalho aprovado, deveriam realizar-se numa Escola Agrícola sem funcionamento há vários anos, na região sul do Estado, próxima ao município de São João do Piauí e aos dois assentamentos mais antigos do Estado: Marrecas e Lisboa.

Para tanto, a escola passaria por uma reforma para abrigar as atividades da Educação do Campo, e o MST pretendia solicitar ao Estado seu direito de uso em regime de comodato para transformá-la num Centro de Referência de Educação do Campo no Estado. Ocorre que a reforma não se deu antes do início das aulas e o curso se iniciou em outra, de outra região, no município de José de Freitas, a Estadual Agrotécnica Firmo José da Cunha. Já na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> etapas, os TEs se realizaram na Escola Agrotécnica de São João do Piauí. Contudo, tanto na primeira quanto nas duas etapas seguintes, houve sérias dificuldades estruturais para a efetivação do curso.

---

<sup>210</sup> A quase totalidade do trabalho foi acompanhada por duas pessoas da equipe de Supervisão da Educação do Campo, devido, principalmente, ao volume das demandas junto à SEDUC. Os alunos pesquisadores eram estudantes das duas universidades públicas do Estado e de cursos de Pedagogia da Terra, promovidos com a participação dos dois movimentos. Os professores eram selecionados a cada etapa, atendendo critérios de aproximação com questões relativas ao Campo ou aos Movimentos Sociais, sendo que o professor de Metodologia Científica acompanhou a turma por todas as etapas, em razão da importância dada à pesquisa no processo pedagógico.



**Figura 9 - Escola Agrotécnica antes da reforma (Arquivo do Núcleo de Educação do Campo/PI)**



**Figura 10 - Escola Agrotécnica antes da reforma (Arquivo do Núcleo de Educação do Campo/PI)**

A escola de José de Freitas, que funcionava como internato, estava em seu período de Tempo Escola e, desse modo, os educandos do magistério tiveram que ficar alojados, durante aproximadamente 50 dias, no galpão de máquinas, e as educandas em um salão, todos dormindo em colchões espalhados pelo chão. Apesar disso, ao final da etapa, a avaliação indicou uma convivência muito rica em termos de trocas entre os estudantes das duas escolas e entre as equipes de coordenação.

As dinâmicas praticadas pelo grupo do Magistério, como o processo de organicidade para servir a alimentação, fazer limpeza dos ambientes, sem dizer de noites culturais, jornadas socialistas, místicas diárias, reuniões de Núcleos de base, de equipes de trabalho, da coordenação pedagógica, da coordenação geral, tempo de leitura, de esporte, de notícia e ciranda infantil integraram também os educandos(as) do curso de técnicos agrícolas.



**Figura 11 - Ciranda Infantil (Arquivo Pessoal)**

No momento de iniciar a segunda etapa do Tempo Escola, a reforma ainda não estava pronta e a coordenação do Curso resolveu que, mesmo assim, deveria realizar a etapa presencial na escola de São João do Piauí, tomando isso como uma forma de pressão para que a SEDUC agilizasse as providências, conforme havia se comprometido no Projeto aprovado, apesar disso, a reforma somente recebeu agilização no período da terceira etapa.

Assim, duas etapas se realizaram em condições de extrema dificuldade de habitação do grupo, que incluía educandos(as), equipe de coordenação, professores e crianças. Várias pessoas adoeceram e, em decorrência de toda a problemática muitas atividades de pressão política se fizeram pelos dois movimentos, em alguns momentos com a participação de todo o grupo. Em razão disso, as obras da reforma avançaram.

Por causa da reforma, a quarta etapa presencial aconteceu em Teresina, em uma unidade com estrutura para alojamento - Escola Estadual Celso Pinheiro em condições de

instalação mais dignas e melhor ambiência de estudo. Como se pode observar, somente durante a metade do Curso a obra de restauração da escola foi realizada. Caso tivesse sido considerada condição básica para o início do Curso, provavelmente não teria acontecido, já que mesmo iniciado em situação precária, com locais alternativos viabilizados pela própria equipe, ainda houve a necessidade de um conjunto de atividades de pressão para o cumprimento dessa parte do Projeto.

Tais atividades de pressão também envolveram as instâncias organizativas das comunidades, por meio da dinâmica do Curso que, no Tempo Comunidade, promovia a articulação dos conteúdos e discutia as limitações de efetivação do projeto; de sorte que a prática pedagógica se constituía como prática política e comunitária. As dificuldades estruturais evidenciaram não só as limitações de a SEDUC lidar com esta forma alternativa de atendimento aos povos do campo, diante de uma situação de falta de escola nas suas comunidades, mas também a falta de zelo no cumprimento das responsabilidades assumidas, tendo em vista que era informado que existiam os recursos para a reforma da escola e compra dos móveis, contudo, a operacionalização se inviabilizava pela burocracia e por não serem priorizadas.

A questão financeira representou um entrave constante à realização das atividades. Os recursos eram liberados a cada etapa e exigia um processo repetitivo de solicitação, luta pela tramitação e adequação dos compromissos no projeto, adversos à realidade concreta que se havia formado a partir dos atrasos na liberação, da mudança de local dos eventos e da necessidade de comunicação com as pessoas nos assentamentos, dentre outras.

As rubricas previam remuneração do pessoal permanente, incluindo coordenadoras geral e pedagógica, alunos(as) pesquisadores, coordenadores regionais, secretário digitador e educadores(as) infantis. Um segundo tipo incluía as passagens para deslocamento do grupo nas atividades presenciais e semipresenciais, a terceira rubrica cobria a remuneração de professores e a quarta os gastos com material didático. No valor total do projeto estavam assegurados 10% de contrapartida da SEDUC, a título de provimento de espaço físico, telefonia e *Internet*, material didático-pedagógico, deslocamento da coordenação e equipamentos, como biblioteca, espaços culturais, computadores e máquina de fotocopiar.

Ocorre que a SEDUC não conseguiu (re)passar regularmente sua contrapartida e teve sérios problemas ao operacionalizar o repasse dos recursos do INCRA para a realização de cada etapa, como já destacado, ocasionando embaraços às atividades. Sobre isso, voltaremos a tratar, tendo em vista as implicações na parceria.

Apesar de todas as dificuldades, o curso foi concluído após uma prorrogação de seis meses, apresentando como “produto” final a realização de um processo que contou com momentos de avaliação parcial e geral, acompanhamento da prática pedagógica, planejamento e acompanhamento das atividades de ensino, capacitação de alunos-pesquisadores; e acompanhamento e estudo nos Tempos-Comunidade, a cargo dos alunos-pesquisadores.

### QUADRO GERAL DE ATIVIDADES DO CURSO MAGISTÉRIO

<b>Atividade</b>	<b>Quant/ Regularidade</b>	<b>Público</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Responsáveis</b>
Seminários Formativos de Avaliação Parcial	6 (um por etapa)	Coordenação geral e pedagógica; movimentos sociais; alunos pesquisadores; coordenadores regionais; educandos, coordenadores das turmas; professores	Avaliar a etapa.	Coordenação geral e pedagógica
Atividades de acompanhamento da prática pedagógica	12 (duas por etapa)	Educandos; coordenação geral e pedagógica, processos escolares dos assentamentos, coordenadores regionais, alunos-pesquisadores e movimentos sociais	Articular a prática pedagógica no TC ao TE e atividades comunitárias.	Alunos-pesquisadores, coordenadores regionais, coordenação geral e pedagógica
Atividades de planejamento e acompanhamento de ensino	12 (duas por etapa)	Coordenação geral e pedagógica, professores, coordenadores de turma, coordenadores regionais e alunos-pesquisadores.	Organizar o TE e o TC.	Coordenação geral e pedagógica
Encontros de acompanhamento e estudo nos Tempos-Comunidade	12 (dois por etapa)	Educando, comunidade, movimentos sociais, sob a coordenação dos (alunos)-pesquisadores/as	Organizar e promover o andamento das atividades do TC.	Alunos-pesquisadores, coordenadores regionais e alunos-pesquisadores

Capacitação de alunos-pesquisadores	10	Alunos pesquisadores, coordenação geral e pedagógica, coordenadores regionais, movimentos sociais	Promover a formação teórico-prática dos alunos-pesquisadores na perspectiva da Educação do Campo	Coordenação geral e pedagógica
-------------------------------------	----	---	--	--------------------------------

Dos cem educandos(as) que iniciaram o curso, somente 68 o concluíram: um foi afastado por determinação do Movimento a que pertencia e da sua comunidade e os demais por outros imprevistos. No processo da formatura, além das atividades de avaliação, ocorreu ato político público na praça central de São João do Piauí, com o tema da Educação Campo e foi realizada a defesa dos trabalhos de conclusão e festa reunindo as comunidades, familiares, movimentos sociais e demais entidades parceiras.

#### 10.3.1.2 O Curso Escolarização

O Projeto de Escolarização, realizado entre 2004 e 2005, teve três metas principais: escolarizar 1.219 jovens e adultos nas duas primeiras etapas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries); escolarizar 850 jovens e adultos na segunda etapa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries); capacitar, de modo continuado, 115 monitores para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma concepção integradora da *investigação, compreensão social, organização coletiva, terra, trabalho, produção, alternância, história e cultura*.

Foi um curso complexo em termos organizativos e operacionais, sendo formadas 65 turmas de Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries), 50 de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries, no total de 115 turmas e 2.069 pessoas na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries. Esse curso deu continuidade ao Projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, o PROEJAPI, realizado de 2001 a 2003, envolvendo, em parceria, UFPI, INCRA, FETAG e MST, e que alfabetizou aproximadamente 800 pessoas assentadas e escolarizou cerca de 1.500 nas duas primeiras etapas do primeiro ciclo (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries).

O Curso envolveu 75 comunidades de 17 municípios de todas as microrregiões, acompanhadas pelos dois movimentos sociais<sup>211</sup>. Os encontros de aula se realizaram, na grande maioria, em galpões e sedes de Associações comunitárias e uma pequena parte em prédios escolares. A dinâmica de estudo estava atravessada pelos temas geradores, com os materiais didáticos organizados a partir de jornais, poesias, canções, revistas, cartilhas e outros subsídios trazidos pelos coletivos.

Foram constituídas, para a 2.<sup>a</sup> etapa de ciclo, seis coordenações e, para a 1.<sup>a</sup>, cinco, em ambos os casos distribuídas por pólo. Para o trabalho didático-pedagógico de ensino, selecionaram-se 115 educadores, 11 coordenadores locais e 11 alunos(as)-pesquisadores, os últimos distribuídos por coordenação.

No projeto do curso, previu-se a constituição de um Colegiado Geral, formado por representantes da Superintendência do INCRA, governo do Estado, secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior, ONGs ligadas à educação no meio rural e movimentos sociais, nunca reunidos na totalidade. Na operacionalização do cotidiano, atuava um representante da SEDUC, na condição de coordenador geral, um da instituição formadora (ISEAF), como coordenador pedagógico e dos dois movimentos sociais, MST e FETRAF, processo também acompanhado pelos professores pesquisadores, professores especialistas, pelos alunos(as)-pesquisadores(as) e coordenadores locais.

O projeto previa quatro tipos de despesas: com pessoal (incluindo professores, alunos-pesquisadores(as), coordenadores locais, professores pesquisadores, coordenadores de núcleo e professores especialistas), com material didático, com deslocamentos e com hospedagem e alimentação, com contrapartida da SEDUC. O conjunto das atividades gerais foram as seguintes:

<b>Atividade</b>	<b>Quantidade/hora-aula</b>
Capacitação de educadores	96 hora/aula
Capacitação de alunos(as)-pesquisadores	60 hora/aula
Capacitação de coordenadores locais	96 hora/aula
Acompanhamento supervisionado das classes de Ensino Fundamental	1 encontro mensal
Planejamento, acompanhamento e avaliação do processo didático-pedagógico	9 encontros
Caravana Cultural	2 em cada assentamento <sup>212</sup>

<sup>211</sup> 43 ligadas ao MST e 32 ligadas à FETRAF.

<sup>212</sup> Essa atividade não alcançou a regularidade prevista.

Como podemos observar, trata-se de dois cursos realizados com dinâmica diferenciada em relação ao que se pratica, de modo geral, na rede pública de ensino, promovendo um amplo processo de mobilização social de comunidades envolvidas e internamente organizadas sob a orientação dos dois movimentos sociais, implicando principalmente, a mobilização dos próprios movimentos que, dentre os seus quadros, deslocaram pessoas com as melhores condições de acompanhamento e intervenção cotidiana na integralidade dos dois processos. Também foi integral e cotidiano o acompanhamento da Supervisão da Educação do Campo, representando a SEDUC, e da representação do ISEAF, como instituição formadora, sendo o trabalho nos dois núcleos de Educação do Campo intenso tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade. É no contexto dessa dinâmica de intensa movimentação que abstraímos elementos analíticos sobre a parceria entre o MST e o Estado na promoção da Educação do Campo, compreendendo que, de modo geral, cada curso possui especificidades em relação aos seus processos internos e seguem as diretrizes adotadas pelo MST e pela organização geral do Estado. Assim, tomaremos os dois cursos formais como ângulo a partir do qual miramos esse tipo de parceria, considerando especialmente três lógicas organizativas e operacionais: a primeira relativa ao Estado brasileiro, discutida no capítulo sobre a reforma do Estado; a segunda, atinente ao MST, também já discutida e, por fim, a Educação do Campo promovida pelo PRONERA, em parceria com os movimentos sociais do Campo.

Desse ângulo e com base nas três lógicas citadas, aportaremos alguns elementos relativos à natureza da parceria atual entre o MST e o Estado e ao modo como impacta na ação desse Movimento, tendo em vista seus objetivos estratégicos, voltados para a transformação social.

#### **10.4 O MST e a Parceria: Entre Potência e Desperdício**

Conforme já destacamos, a marca do MST está impressa não somente em grande parte das ações do PRONERA, mas também no próprio desenho do Programa, que o tem como protagonista na sua criação e organização das diretrizes. Os dois cursos realizados



no Piauí expressam, a um só tempo, o modo como se tem movimentado o MST e o PRONERA em relação à Educação do Campo<sup>213</sup>, no conjunto das ações que realizam.

Contudo, além das especificidades do processo de formação estrutural e da conjuntura política do Estado, já destacados, devemos salientar um elemento que aporta, nessa orientação geral, uma singularidade importante para pensar a relação de parceria e que falta aos demais cursos realizados Brasil afora: no Piauí, o Estado participou da parceria dos dois cursos por meio da SEDUC, INCRA e ISEAF, diferente das demais experiências em que participa da parceria por meio do INCRA e das universidades. A participação da SEDUC na parceria com o MST e a FETRAF significa a presença de um órgão da administração direta do Estado, a Secretaria com uma das maiores dotações orçamentárias do Piauí; com a maior base de servidores público e responsável direta pela condução de toda a política de educação. No caso, como um elemento a mais de destaque, a SEDUC tinha à frente, no período, uma das principais lideranças políticas estaduais, com uma trajetória identificada com os movimentos sociais, tendo sido um dos fundadores do CEPAC, o Centro de Educação Popular, que esteve no processo de criação e praticamente todos os movimentos sociais piauienses surgidos nas décadas de 70 e 80, além de ser um destacado nome do PT, aliás, um dos seus fundadores, candidato pelo partido a vários cargos eletivos, ex-vereador de Teresina e, junto com o governador Wellington Dias, eleito para deputado federal e designado pelo Partido para assumir a pasta da Educação<sup>214</sup>.

Tais elementos formam o contexto que levou os movimentos sociais a lutarem pela criação da Supervisão de Educação do Campo na SEDUC, e a proporem os dois cursos em parceria. Essa parceria representou um processo novo de aprendizagem para as duas partes porque

---

<sup>213</sup> Os dois cursos tiveram a participação da FETRAF, e do MST na parceria, mas dada a fase ainda inicial de atuação da FETRAF no Estado e o fato de que a principal representante da entidade junto à Educação do Campo no Piauí estava participando de um dos cursos promovidos pelo MST em outro Estado, a convite do Movimento, uma prática usual em relação aos movimentos parceiros, a organicidade e linha político-pedagógica adotada era fortemente influenciada pelo MST.

<sup>214</sup> Trata-se do secretário Antônio José Medeiros, que também foi um dos fundadores e membro da primeira diretoria da CUT/PI, membro do Sindicato dos Professores da Universidade federal e do ANDES - Sindicato Nacional, presidente do Sindicato dos Sociólogos do Piauí, membro do diretório nacional do PT por seis anos. Uma das lideranças de destaque da tendência majoritária, foi o primeiro vereador do PT no Piauí e o mais votado à época, sendo eleito deputado estadual em 2002. Líder estudantil na década de 60, chegando a ser detido pelos militares. (Disponível em <<http://www.meionorte.com/josefortes.lutas-sociais-de-antonio-jose-medeiros.106215.html>>; acesso em: 1.º dez. 2009.

[...] a parceria que foi firmada quando as partes, em minha opinião, não tinham total consciência do que ela seria, afinal de contas as coisas estavam definidas no papel, a partir do que o próprio PRONERA exigiu, mas ela não foi construída na perspectiva de que cada um estava ciente do que era o seu papel (MARLI CLEMENTINO, em entrevista).

Foi, então, basicamente a conjuntura política favorável, devido à boa relação entre o secretário e sua equipe e os movimentos sociais, especialmente o MST, que levou a parceria ser construída. Do mesmo modo que ocorreu no mandato do governador Wellington Dias, a SEDUC foi assumida em gestões passadas por políticos influentes, de carreira que, ou já haviam exercido mandatos legislativos ou, como secretários de educação, construíram as condições para a sua obtenção.

A parceria pela Educação do Campo encontrou a SEDUC com um quadro funcional de carreira em grande parte formado antes de 1988, portanto sem concurso público, acomodados por indicação política clientelista e eleitoreira. Era comum também a Secretaria servir de abrigo para funcionários que, por alguma razão, queriam “fugir” da sala de aula e eram “colocados” na parte administrativa.

Esse quadro funcional das atividades administrativas não apenas assegurava a burocracia, conforme afirmaram os defensores da reforma administrativa, mas, principalmente, havia sido constituído como estratégia de sustentação à burocracia. Pelo que identificamos na experiência e na observação, a burocracia era uma engenharia intencionalmente adotada não para evitar o funcionamento da Secretaria, mas para fazê-la funcionar de determinada maneira e a serviço de determinados setores.

Tanto é verdade que sempre assegurou os interesses político-eleitorais dos seus dirigentes e aliados. A dinâmica de composição dos setores da Secretaria esteve historicamente articulada à política de apadrinhamento, de modo que os cargos de confiança se rateavam, como verdadeiros “latifúndios”, autônomos entre si, favorecendo o governo das forças políticas envolvidas. Em torno desses postos, foram se formando quadros auxiliares, também de confiança, que passavam a reproduzir, de governo a governo, determinados interesses, materializados em rotinas administrativas.

É nesse sentido que afirmamos, anteriormente, os desafios que tinha pela frente o governo Wellington Dias ao propor, logo no início do primeiro mandato, a reforma administrativa do Estado. Poderia então ter promovido não apenas uma reforma na máquina administrativa, mas também, a partir disso, a desestabilização das relações que lhes presidiam o funcionamento. Contudo, dadas as questões já relatadas, fortemente relacionadas à aliança política que o elegeu, o governador teve que formar uma base aliada em nome da *governabilidade*, com a reforma contemplando somente a extinção e criação de cargos e de órgãos da administração direta e indireta e de estruturas a eles ligadas como no caso da Supervisão da Educação do Campo.

Esse quadro define, em grande parte, os limites da relação de parceria entre o Estado e o MST, realizada no âmbito dos cursos de Educação do Campo. Se considerarmos uma parceria que se realiza no contexto da promoção da política educacional, devemos também levar em conta o nível de conhecimento que cada parte tem a respeito da política que maneja e da estrutura necessária à sua efetivação.

Neste caso, há uma parceria em que um dos parceiros tem todo o domínio sobre o que é historicamente sua missão e seu ambiente de funcionamento, e o outro, além de um completo estranho ao ambiente, praticamente nada sabe sobre o modo como ele funciona. É algo como alguém diante de um monstro grande, poderoso, desengonçado e conhecido apenas na aparência externa. Ademais, os parceiros eram desconhecidos entre si.

Pela parceria, passou-se a presenciar o trânsito, nos corredores da Secretaria, de pessoas vistas nas manifestações, escrevendo projetos e pondo processos em tramitação; como titulares de uma ação, lado a lado com a Secretaria. Isso parecia muito estranho para a maioria e ficava pior ainda quando se desafiavam a dizer como fazer determinados procedimentos, tendo em vista que, em outras experiências do Movimento, haviam encontrado caminhos para operar com aquele tipo de convênio que a SEDUC ainda estava a descobrir. Marli Clementino afirma, em entrevista, que “pra que os processos referentes aos projetos saíssem, foi necessária forte pressão, às vezes até o movimento tendo que ir lá pra dentro, pra fazer processo andar, ajudar a digitar planilhas [...]”

Esse tipo de dificuldade ocorria porque o modo como se realizava o convênio era totalmente novo, ao passo que, na rotina geral, a Secretaria repassava os recursos relativos às despesas correntes de cada escola para ser administrada pelo seu gestor. Na

Educação do Campo, os recursos chegavam diretamente aos educandos, que eram os responsáveis pela gestão dos gastos com alimentação e hospedagem<sup>215</sup>.

Ao que se pode verificar na parceria em apreço, as principais tensões foram ocasionadas pelo manejo dos recursos e pela dinâmica de funcionamento da máquina estatal. Do ponto de vista das discussões político-pedagógicas, praticamente não se observou divergência, sendo ao contrário reconhecidas como justas, necessárias e urgentes.

[...] Em relação às questões pedagógicas a gente só foi questionada quando foi procurar a oficialização do nosso fazer pedagógico; mas no corpo da Secretaria ninguém tinha preocupação de saber como era de fato isso; [...]. Mas no fazer dos convênios todo dia tem questão financeira administrativa; nessa sim, é onde o processo é amarrado, porque nas outras você tem uma certa liberdade e lá no final tem uma cobrança enorme, até corre o risco de ter todo o processo questionado e talvez nem vir a ser aprovado, o que graças a Deus não foi o nosso caso -, mas no outro não, é todo dia, é a cada encontro, tem casos (MIRIÃN MEDEIROS, em Entrevista).

Não foram poucas as vezes que, depois de a coordenação reunir-se com o secretário e ajustar uma série de encaminhamentos, logo em seguida eram um a um descumpridos. Aparente e independentemente da palavra empenhada do documento escrito, existia uma lógica interna que se impunha a determinado ritmo e modo de fazer. Na verdade, o ritmo de tramitação estava definido naquela dinâmica à qual já referimos, e essa situação criou, para a supervisão de Educação do Campo, uma demanda totalmente diferenciada daquela com a qual lidava a maioria dos funcionários associados a outros programas e projetos.

[...] Parecia que às vezes quando eu chegava pra falar de um processo para o meu diretor imediato, parecia que tinha que dar conta de uma coisa que não era da SEDUC. [...]. A outra [dificuldade] que vejo como fundante e que gerou todas as outras foi a dificuldade de entrar, como a gente diz: “entrar nas veias da SEDUC”, de a SEDUC entender que aquela era uma tarefa dela e por isso todos os processos em tramitação, no caso do magistério, teriam que ter a mesma prioridade que os outros processos; se não a mesma prioridade, teriam que ter uma prioridade a

---

<sup>215</sup> Neste caso, os educandos, por orientação do processo de organicidade, fazem a gestão coletiva dos recursos. Ao receberem, formam um fundo único e com ele vão realizando as despesas de cada etapa.

mais, porque trabalhávamos com prazos, planos pedagógicos e operacionais pra cumprir. Então, em minha opinião, nós começamos e terminamos o projeto sem a SEDUC cumprir a responsabilidade que era sua. As coisas ficavam muito na responsabilidade de nós que estávamos coordenando, tanto que em alguns momentos éramos antipatizados dentro do órgão porque estávamos querendo ver a coisa acontecer; parece que estávamos sempre nadando contra a correnteza e isso foi pra mim uma dificuldade muito grande (MARLI CLEMENTINO, em entrevista).

Essa fala da Marli leva a pensar sobre a intensidade com que a parceria envolve a instituição e ainda em que medida é viabilizada pela participação de pessoas comprometidas com a Educação do Campo, considerando que a equipe, pela sua aproximação com o Movimento, era identificada na Secretaria com a mesma identidade dos sujeitos da Educação do Campo, o que lhes garantia uma condição de marginalidade em relação aos demais, como um setor à parte. Em face desses problemas de tramitação dos processos administrativos para encaminhamento de questões dos cursos, elas assumiam a tarefa de agilizar a tramitação, muitas vezes desengavetando processos e os levando de mesa em mesa para dar andamento, num envolvimento que gerava para elas uma rotina de trabalho totalmente diferenciada da dos seus pares vinculados a outros projetos.

O INCRA representava outro setor do Estado na parceria, no caso o responsável pela gestão no governo federal, intermediário entre este e a SEDUC; de modo que as ações do Curso dependem do INCRA regional no Piauí e da SEDUC. O INCRA repassava à SEDUC os recursos, mediante o plano de aplicação para cada etapa, e a ele devia prestar contas, de sorte que a parte operacional ficava totalmente a cargo da Supervisão da Educação do Campo, inclusive a elaboração da prestação de contas, embora o acesso aos recursos estivesse restrito ao setor econômico da Secretaria. Desse modo, havia duas dinâmicas distintas: uma para as questões operacionais, vinculadas aos aspectos pedagógicos e metodológicos, tidas como políticas, com tempos e ritmos próprios, podendo ser realizadas o mais coletivamente possível; a outra para questões operacionais, mais vinculadas a recursos materiais, tida como econômica e pertinente ao setor financeiro da SEDUC.

No cotidiano, verificava-se que tudo era político, ou seja, tudo dependia do poder de intervenção e de compromissos assumidos no contexto de relações sociais por determinadas lideranças, gestores e técnicos, contudo, como já discutimos, a

racionalidade dominante colocava o econômico apartado das interferências dos coletivos e o qualificava como não político. No final, existia, de fato, uma baixa politização do econômico.

Aparentemente, o secretário lidava com questões políticas e não se sabia ao certo com quem estava a responsabilidade pelo econômico. A fala da entrevistada é reveladora a esse respeito:

[...] A SEDUC não entende que é dela a responsabilidade de gestar políticas públicas pra uma população como a do campo especificamente, como é que isso ia acontecer se não estava dentro das expectativas de quem estava dentro da SEDUC? Quando falo isso não é nem trazendo o aspecto do gestor; não estou falando que o secretário não queria, mesmo porque ele sozinho não faz o órgão funcionar; existe toda uma rotina dentro da SEDUC que penso ser até certo ponto desconhecida pelo próprio gestor (MARLI CLEMENTINO, em entrevista).

Além disso, tanto as técnicas da Supervisão, ainda novatas na Secretaria, quanto as lideranças do MST conheciam muito pouco a respeito de como lidar com aquela situação, pois, como sabemos, os processos que envolvem o manejo do cofre público são sacramentalizados e mantidos sob os cuidados de poucos. Essa situação instalou uma tensão constante na parceria.

Outra situação que também assegurou forte tensão foram os processos de análise das prestações de contas ao INCRA, requisito para a liberação dos recursos, sendo a falta da contrapartida da SEDUC um impedimento constante para o cumprimento dos prazos. Além disso, deparamos com algo ainda mais complicado: o tipo de análise que os técnicos do INCRA dispensaram aos relatórios de prestação de contas (muito comum em todo o país), seguindo procedimentos similares aos utilizados na burocracia da SEDUC, acrescidos de certos agravantes, principalmente em razão da prerrogativa jurídica que detêm os técnicos do Instituto de aprovarem ou reprovarem as prestações de contas, ou seja, permitirem ou não o andamento das atividades.

Para se ter uma ideia, a Superintendência do INCRA estava, à época, a cargo do padre Ladislau João da Silva, antigo militante da Comissão Pastoral da Terra e aliado de primeira hora dos movimentos sociais do campo. Sua indicação ao órgão esteve

articulada ao processo de mobilização dos movimentos sociais que ocasionou a criação da Supervisão da Educação do Campo na SEDUC. Assim como na Secretaria, o INCRA conta com um grande número de funcionários de carreira e os que ocupam cargos mais estratégicos na sua estrutura reivindicam para si uma condição de superioridade em relação ao público da reforma agrária, sem dizer que toda a parte jurídica pertence à Advocacia Geral da União – AGU, desprovida de vinculação direta com o órgão, o que assegura uma distância ainda maior das suas demandas específicas. Essa postura é confirmada por uma das técnicas do INCRA que trabalhou com o PRONERA, ao dizer que: “sinto que há uma dificuldade [...]; pois existe a concepção de que o Estado é quem dita o caminho; essa é outra observação que faço e muito carregada para a parte mais jurídica desses convênios” (Teresa Cristina, do INCRA, em entrevista). Assim, atuam sob uma lógica que aparentemente não pode ser questionada e, a partir dela, emitem pareceres sem a menor disposição por conhecer de perto o modo como se processa a política que produz os processos escritos que avaliam.

[...] Tem processos andando dentro do INCRA de prestação de contas que não foram questionados e alguns que foram questionados, mesmo a gente tendo feito prestação de conta dentro dos processos e mecanismos legais, mas como os processos legais são subjetivos, tem a interpretação de quem lida com eles, alguns sujeitos que fazem a análise da prestação de contas questionam você, ao passo que sensibiliza um gestor da Secretaria, e do INCRA, então toma decisão e parte pra frente naquele elemento que a gente tinha condição de entender e dar conta, mas aí se não forem os mesmos sujeitos que vão analisar a prestação de contas que sai da Secretaria, se instala lá no INCRA outra tensão e fica como se a gente não tivesse não construído nada, volta para o zero. Lá eles dizem assim: você negou a Lei, você não cumpriu; então se você não conseguir fazer todo o percurso que foi feito aqui de fazer a pessoa compreender que aquela brecha era possível e também legal, então você institui num documento e é o que nós estamos dizendo agora, já recebemos alguns e vamos receber outros certamente, questionando prestação de contas de uso de recursos que a gente utilizou depois de muito lutar e de conseguir uma compreensão de que não era ilegal e agora outro sujeito tá analisando e ele está dizendo que é ilegal e a gente não sabe, inclusive, no que isso pode dar, tipo abertura de sindicância [...](MIRIÁ MEDEIROS, em entrevista).

Nesse sentido, praticamente todo o processo de operacionalização das ações que constituíram os cursos foram questionados sob essa visão legalista e conservadora. Como explica Teresa Cristina,

tem uma prática que é rotina do Estado que são as auditorias internas. Numa auditoria interna foram detectadas algumas inconsistências na execução de convênios, relacionadas a prestação de contas financeira e de execução. A partir da auditoria houve uma sindicância investigativa para ver até onde os servidores e gestores têm responsabilidade diante de tais inconsistências detectadas pela auditoria. Parte do que está sendo colocado está exatamente relacionado à participação dos movimentos sociais em alguns convênios: no entendimento de quem presidiu o processo de sindicância é que não haveria legalidade na participação dos movimentos sociais e de ONGs na participação de alguns convênios, então isso é um dos aspectos que tem a ver com seu estudo. Indica que, por parte de quem presidiu a sindicância investigativa no órgão, existe uma incompreensão de que a participação dos movimentos sociais é estabelecida pelo próprio órgão e pelas suas normas (TERESA CRISTINA, em entrevista).

Assim, verifica-se que as tensões marcantes nesse tipo de parceria se formam a partir de uma postura de defesa intransigente do consenso aparente ou do falso consenso, aquele que organiza o Estado institucionalmente e o constitui no cotidiano, longe da experiência de vida e necessidades concretas dos setores populares. Trata-se de um consenso dos setores dominantes avalizado inconscientemente pelos setores populares, feito por meio dos processos institucionais que os classifica e mantém abaixo de determinados ritos normativos, que lhes outorga a liberdade e igualdade jurídica.

Concluimos, então, que a parceria da Educação do Campo realmente se confirma como uma potência que, no entanto, se realiza de modo muito inferior à capacidade acumulada tanto pelo MST quanto pelo Estado. Apesar de favorecer uma dinâmica diferenciada ao que comumente se pratica, fica restrita e, em certo ponto, encurralada nos espaços que, mesmo da estrutura do Estado, são representados, do ponto de vista do público em geral, como do MST.

Desse modo, ela se movimenta muito mais pela intervenção e compromisso de pessoas, que como dinâmica institucional do Estado. Ao que parece, não somente o MST e a Educação do Campo são “estrangeiros” no espaço do Estado, mas também a parceria, que, no atual estágio, não chega a ser reconhecida como uma instância de gestão, decisão e exercício de poder político de governo.

Essa constatação denota que o MST consegue uma presença hegemônica em parte do processo, especialmente no que se refere às questões pedagógicas; contudo, nos



aspectos financeiros e operacionais de funcionamento da máquina, em que se processam as decisões para realização da política educacional, ele praticamente desaparece da parceria e passa a atuar no espaço externo, não formal, pela pressão e mobilização. Neste não é reconhecido como parceiro do Estado, mas, ao contrário, como adversário e inimigo.

Contudo, trata-se de um processo em construção que diz respeito a uma parceria sem alcance geral na política educacional. O PRONERA é um programa de governo; nem chega a ser uma política de Estado, e isso, em tese, pressupõe a parceria da Educação do Campo como um espaço de relações do MST com governos. Apesar disso, não apenas o PRONERA, mas também as parcerias se ampliaram para além das fronteiras do governo federal e já ocupam espaços importantes nos estados, especialmente por via de universidades.

Ademais, o envolvimento de uma Secretaria de Educação como uma singularidade no conjunto das experiências, as lições dela extraídas podem servir de apoio para a análise sobre quais as projeções que os sujeitos da Educação do Campo fazem em face dos “achados” de uma vivência que se coloca na rota do que, conjunturalmente, se anuncia como por vir. Isso porque a Educação do Campo experimenta um processo de descentralização, especialmente em direção aos municípios

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a parceria na Educação do Campo e, principalmente, o MST compõem uma realidade em permanente movimento, as considerações apresentadas se situam no contexto de delimitação espacial, temporal e político do atual momento histórico, bem como no referencial teórico-prático adotado na elaboração desta Tese. Tais formulações se tecem em três momentos: o primeiro como breve retomada sobre pontos de partida e projeções de chegada, o segundo sobre os “*achados*” *ao longo do percurso* e o terceiro por *indicativos de próximos passos e (novas) pré-ocupações*<sup>216</sup>.

Sobre pontos de partida e projeções de chegada, devemos reportar ao contexto em que se inscreve a temática geral da investigação: a relação dos movimentos sociais com o Estado, em especial a que implica o problema mais diretamente afeito à pesquisa: a parceria na Educação do Campo realizada pelo MST no contexto do PRONERA. Verificamos, com efeito, que alguns setores da sociedade civil, a exemplo do empresarial, se relacionam mais proximamente com o Estado, sem que isso inspire atenção especial, dadas as formações históricas. Contudo, em se tratando de

---

<sup>216</sup> Preocupação, nesse contexto, tem o sentido da práxis que mantém o sujeito conectado ao mundo supra-subjetivado. Ela se realiza, segundo Kosik (1976), pela mediação do trabalho, com base em planos, esperanças, apreensões, expectativas e metas, ou seja, é um ocupar-se no presente como o que está a caminho e sendo construído a partir de determinada intencionalidade.

movimentos sociais populares, cujos embates que patrocina, de modo geral, se contrapõem ao Estado, já não parece um encontro tão tranqüilo assim.

Conforme discutimos, em determinados momentos da história, como no período da ditadura militar, estudiosos dos movimentos populares chegaram a afirmar que vinham atuando “de costas para o Estado”. Naturalmente, essa postura implicava um tipo de relação, já que as lutas pela democratização e pelos direitos inscreviam obrigações a serem cumpridas pelo Estado. Porém, o espaço das ruas, praças<sup>217</sup> e do próprio movimento eram os lugares privilegiados para o “diálogo” com o Estado e governos, pois nesses ambientes os sujeitos populares se deslocavam para rápidas audiências em gabinetes e retornavam, logo em seguida, aos lugares tidos como próprios e estrategicamente mais adequados à realização das lutas.

Assim, a participação popular, como aspiração, vem ocupando lugar de destaque nas lutas da sociedade civil organizada, mesmo quando não suficientemente explicitada<sup>218</sup>; vale destacar que nesse processo a autonomia tem sido uma preocupação constante, principalmente nos anos 80 e 90, quando as identidades específicas dos movimentos foram sendo formalmente definidas. No entanto, a autonomia no contexto de institucionalização das demandas e dos próprios movimentos vem sendo resignificada.

No processo de reorganização do Estado capitalista mundial a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais nos espaços estatais foi ampliada e com ela o processo de institucionalização. Atualmente praticamente todos os movimentos sociais têm identidade formal pública, com registro nos órgãos de controle do Estado e por isso, cumprem obrigações jurídicas. Porém alguns movimentos sociais resistiram - e continuam resistindo - a esse processo de institucionalização, como é o caso do MST, que apesar de considerar a importância da presença do Estado na realização das políticas necessárias ao avanço das condições objetivas e subjetivas da luta não se relaciona com ele a partir de uma personalidade jurídica. Nos primeiros momentos, o

---

<sup>217</sup> Em praticamente todas as cidades se identificará um destes lugares: o local das concentrações dos movimentos sociais.

<sup>218</sup> A participação popular se constituiu um eixo importante no projeto do Campo Democrático Popular, o espaço de articulação dos setores de esquerda no período pós-ditadura.

MST se relacionava legalmente com o Estado por meio de estruturas jurídicas de apoio, criadas para tal finalidade<sup>219</sup>.

No entanto, desde o final dos anos 90, identificamos a relação direta do MST com o Estado, tomando assento em espaços institucionais de gestão da política, como a participação na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, além das parcerias, que implicam convênios com universidades públicas e a Secretaria de Educação, a exemplo da experiência do Piauí. Desse modo, a prática da participação institucional do MST vem se modificando e avança seu processo de institucionalização.

Se a prática geral e recorrente na parceria e dá, principalmente, como gestão de serviços sociais para o atendimento de populações excluídas, de modo a apartar o político do econômico, reservando o último ao controle de uma elite governante, veremos que a parceria para a promoção da Educação do Campo se realiza de modo diferente, pois, além de se efetivar como prática política totalizadora de caráter público e programático, para muito além da prestação de serviço, traz presente o campo, os camponeses e os conflitos que marcam a sua existência como excluídos da educação.

Ficou, pois, constatado na pesquisa que a parceria é mais um dos territórios invadidos e apropriados no processo de colonização dos valores originários. Tal constatação se construiu principalmente pelo estudo das parcerias rurais, quanto verificamos que, no momento do desenvolvimento capitalista no Brasil, a parceria entre camponeses pequenos proprietários era uma prática solidária pela qual cultivavam a terra, cuidavam dos animais e asseguravam a condição de camponeses, e destoava das efetivadas entre grandes proprietários e sem-terra. Daí passarmos a considerar que, quando alguns movimentos sociais, como o MST, realizam parceria com o Estado, levando consigo o germen da transformação social – mesmo inconscientemente –, ajudam a recuperar-lhe o sentido, pois lutam para participar em igualdade na construção e nos destinos do público, sem desobrigar os governos eleitos da responsabilidade de governar de acordo com os interesses públicos (quando o público se realiza democraticamente) ou, como dizem os Zapatistas, quando mandar é obedecer.

Nesse sentido, a parceria como potência, que se realiza pelo dissenso, se coloca nas relações sociais da atualidade ao lado da parceria como consenso, que desperdiça as conquistas políticas dos movimentos sociais pela participação como ampliação do

---

<sup>219</sup> Caso da Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA e do Instituto Josué de Castro.

Estado. Ou seja, há uma tensão que implica interesses de ampliação e de redução do Estado.

Desse modo, refiz minha compreensão inicial de que as parcerias implicam somente processo de privatização do Estado e cooptação dos movimentos sociais, passando a enxergá-la também como potência. E, a partir desse recorrido, constituíram-se os “*achados*” já anunciados:

1) A relação de parceria entre o Estado e os movimentos sociais se forma no processo de avanço da participação popular na institucionalidade estatal.

2) No atual momento histórico, trata-se de um processo em consolidação, com tendências ao aprofundamento e, nesse caso, a participação institucional passa a ser instituinte do modo de ser dos movimentos sociais.

3) Os movimentos sociais, com base em seus processos históricos e compromissos projetivos, formam e imprimem diferentes sentidos e objetivos às suas parcerias com o Estado, pois nem toda parceria implica cumplicidade e consenso.

4) A parceria entre movimentos sociais comprometidos com a transformação social, a exemplo do MST e Estado, se constitui no sistema de relações sociais hegemônicas por valores capitalistas, ao tempo em que realiza um processo de *subversão* à ordem dominante pela combinação do protagonismo dentro e fora da institucionalidade.

Como nossa questão específica de pesquisa foi: *que tipo de parceria se realiza entre o MST e o Estado no processo de promoção da Educação do Campo e como esta repercute no MST, tendo em vista sua identificação com processos de transformação social*, sintetizamos as quatro afirmações anteriores na seguinte conclusão: A Educação do Campo, atualmente feita pelo PRONERA e conformada pelas primeiras experiências do MST, ocorre uma *parceria dissidente*, pois, ao tempo em que este compõe espaços estatais e toma parte em rotinas institucionais hegemonicamente orientadas para a reprodução da ordem dominante, neles inscreve o conflito – opressão dominante - que dá sentido à sua existência e de suas lutas. Essa parceria dissidente tem assegurado ao MST importantes conquistas materiais e intelectuais - necessárias à promoção das lutas, mas, atravessada pelo dinamismo das relações sociais, depende da correlação de forças que, no momento atual, não se lhes mostra favorável e indica a necessidade de

superação (dadas as conquistas e a conjuntura política), no sentido de se constituir um novo momento na luta da Educação do Campo, para mantê-la situada no processo de transformação social.

O percurso que levou a esta constatação também apresentou *indicativos de próximos passos e (novas) pré-ocupações*, que apresentamos, principalmente, à apreciação dos sujeitos da Educação do Campo, na perspectiva de alimentação do debate sobre os desafios e rumos estratégicos que realizam permanentemente. Ora, como os setores conservadores do Estado e da sociedade têm sistematicamente procurado reverter as conquistas da Educação do Campo pelo restabelecimento do falso consenso através de mecanismos de reforço à criminalização (outorgada) ao MST e demais movimentos sociais combativos, a Educação do Campo e o PRONERA são impositivamente situados em um contexto de ilegalidade. Assim como Rancière, podemos dizer que a lógica dominante busca recobrar a parcela que os *sem-parcela* vêm conquistando.

Isso se verifica em uma conjuntura política de arrefecimento da mobilização social, dada a política do governo federal de favorecimento à concentração da terra e ao travamento dos processos de regularização das áreas ocupadas. Conforme destaca Stédile, em entrevista,

[...] o ministério da Fazenda abriu o jogo; disse que a crise é grave, que a arrecadação diminuiu entre 30 e 50% nesse primeiro semestre e que o governo tem dificuldades de recompor o orçamento do Inca, porque eles cortaram pela metade o orçamento de R\$ 958 milhões destinado à obtenção de terras. Então, nossa reivindicação principal agora é que o governo, como um todo, determine que o Ministério da Fazenda recomponha o orçamento do Inca. Eu ouvi pessoalmente o ministro Paulo Bernardo (Planejamento) se comprometendo que não haveria cortes nos orçamentos relativos à pequena agricultura<sup>220</sup>.

Essa situação impõe sérias dificuldades a novas mobilizações e ocupações - fatores importantes à alteração da correlação de força. Nesse sentido, entendo que a Educação do Campo deve redefinir a estratégia de participação institucional pela superação das

---

<sup>220</sup> <http://noticias.uol.com.br/politica>, com acesso em 15/08/2009.

experiências realizadas no âmbito do PRONERA e da parceria que promove<sup>221</sup>, compreendendo superação no sentido dialético, de salto de qualidade capaz de conservar as conquistas já garantidas, para que sejam construídos os próximos momentos da luta. A afirmação não desconhece a importância estratégica do PRONERA como espacialidade construída pela luta dos movimentos sociais e como *front* para as batalhas da Educação do Campo.

Conforme verificamos pelas tensões conjunturais apresentadas na primeira parte do trabalho e pelos demais elementos teóricos e empíricos, o MST definiu a estratégia de luta em favor da política de Educação do Campo pelo comprometimento prático com a superação da lógica dominante, tomando como referencial a experiência educativa internamente vivenciada (entendendo o Movimento como princípio educativo), inscrevendo-o nos espaços institucionais responsáveis pela política educacional. Isso implica sérios riscos e demonstra compromisso político-social com a libertação humana, pois, ao tempo em que compartilha sua experiência, também vulnerabiliza o território próprio da sua luta pela facilitação da interferência do poder opressor que, como analisamos, atua historicamente em sentido contrário às forças do próprio MST. No entanto, esse quadro também mostra as conseqüências de um processo social que se realiza como totalização e que carrega contradições e impasses.

Assim, nesse movimento de superação, é necessário considerar que já existem mais de 500 mil jovens e adultos alfabetizados, escolarizados e graduados no âmbito do Programa, na perspectiva da Educação do Campo. A exemplo do que observamos no Piauí e como se pôde constatar em diálogo com dirigentes do MST, trata-se de sujeitos habilitados a assumirem uma tarefa maior - fator associado à unidade de direção que o MST mantém pela sua organicidade e que permite ações multiplicadoras nos estados e municípios.

Esse quadro e as conquistas legais obtidas pelo Movimento da Educação do Campo, entre as quais a inclusão da Educação na agenda pública dos governos estaduais e municipais e a criação de setores internos em secretarias estaduais e municipais e de mecanismos de definição das ações como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mostra uma base política significativa para os próximos

---

<sup>221</sup> Devemos considerar a natureza e o alcance do PRONERA, um programa governamental, que não chega a ser uma política de Estado e pode, a qualquer momento, deixar de existir. Além disso, suas ações se voltam exclusivamente para o público da reforma agrária, diretamente dependente dela e excluído do público ainda não alcançado.

embates. Contudo, as definições exigem urgência, pois se verifica - em virtude da própria experiência do PRONERA - que avança muito rapidamente a municipalização da Educação do Campo e pelo que vimos nas análises de documentos da Educação do Campo, discussões em eventos e com lideranças do Movimento, esse processo tem sérios problemas, haja vista a tradição conservadora, autoritária e clientelista presente nas administrações municipais que tende a se reproduzir, deixando do lado de fora tanto o campo quanto os movimentos sociais do campo por serem espaços de conflitos que não interessam à lógica dominante manter no âmbito das políticas públicas e do Estado<sup>222</sup>. Além disso, com efeito da luta social, a LDB obriga aos gestores municipais assegurarem o ensino fundamental a todas as pessoas, inclusive fora da faixa etária correspondente obrigatoriedade que pode ser adotada como bandeira de luta no momento atual, para a implementação da Educação do Campo como política pública.

Pela articulação destes fatores, a parceria vivenciada no PRONERA pode converter-se gradativamente em participação efetiva na política pública de Educação do Campo, a partir dos ambientes comunitários dos assentamentos e das escolas dos assentamentos, o que implicará na luta pela sua ampliação, fazendo frente ao processo de fechamento que vem ocorrendo. Isso acarretará também a conservação de conquistas materiais, como o financiamento diferenciado, dinâmica organizativa dos processos pedagógicos e metodológicos baseada nas pedagogias da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), continuar assegurando o trabalho como princípio educativo, a autogestão e outras princípios/estratégias que identificam a Educação do Campo como uma prática pedagógica desestabilizadora da ordem bancária predominante na educação brasileira.

Esse tipo de protagonismo pode ser associado ao reforço da luta pela ocupação de espaço nos canais de participação para a promoção da política, como conselhos, fóruns, grupos de trabalho e outros, mantendo presença efetiva nos espaços institucionais do Estado. Em síntese, uma forma de evitar o desperdício da potência que compõe a experiência de parceria da Educação do Campo no PRONERA é superá-la, no sentido já explicitado, levando adiante seus aprendizados em termos de limites e possibilidades, o que significa não abrir mão das conquistas que proporcionou.

---

<sup>222</sup> Como vimos, o processo tem se realizado principalmente por meio da SECAD e do MEC, com o apoio da UNDIME e de outras instituições.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALGRANATI, Clara. **Lutas sociais e “neoliberalismo de guerra” na América Latina**. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (org). *Pensamento crítico e movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Anna Luiza Ozório de. **Parceria e tamanho da família no nordeste brasileiro**. Pesq. Plan. Aplicada, Rio de Janeiro, 1977.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Comunicação popular como instrumento educativo na promoção da cidadania**: a experiência radiofônica na Universidade Popular Comunitária (Cuiabá – MT). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. **A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária**. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara, MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (org) *Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004.

ANDES SINDICATO NACIONAL. **Fundações privadas x universidades públicas**: uma relação incompatível. Brasília, 2008.

ARAGÃO, J. G. *et al.* **Parcerias sociais para o desenvolvimento nacional e fatores críticos para o seu sucesso.** Natal: Editora UFRN, 2004.

ARAÚJO, Maria Erinalva de. **Organização e funcionamento do setor de educação do MST no Piauí.** (TCC) Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, Curso Magistério – VI turma, 1999.

ARAÚJO, Severina G. de. **O PRONERA e os movimentos sociais: protagonismo do MST.** *In: Andrade et al. (orgs.). A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação da educação na reforma agrária: PRONERA, 2004.*

ARBEX JR, José. *Jornal A Folha de São Paulo*, de 21 de maio de 2005, seção Tendências e Debates.

ARCHANJO, Paula Fajardo. **A regulamentação das parcerias público-privado (PPP) no Brasil e a experiência do Reino Unido.** São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

ARISTÓTELES. **Política.** São Paulo: Martin Claret Ltda., 2007.

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo.** Coleção “Por uma educação básica do campo”, n. 2, Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ATCHOARENA, David. **A parceria na formação profissional e no ensino técnico: o conceito e sua aplicação.** Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

AZEVEDO, Alessandro A. **Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte.** Revista da FACED, n.º 05, 2001.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAQUERO, Marcelo; GONÇALVES, Maria Augusta S.; BAQUERO, Rute V. A. **Reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas.** *Bárbaro*, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 17-32, mar. 1995.

BARRETO, Marcilia Chagas. **A questão dos movimentos de Educação Popular no Piauí.** 1985. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

BASTOS, Elide Rugai. **As ligas camponesas.** Petrópolis: Vozes, 1984.

BAVA, Silvio Caccia. **Democracia e participação.** *In: Teixeira, Ana Claudia Chaves (org.). Os Sentidos da democracia e da participação.* São Paulo: Pólis, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma; desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BELTRAME, Sônia *et al.* **Universidade e movimento social: interação entre sujeitos educadores.** *In: BELTRAME, S. et al. (org.). Educação de jovens e adultos: estudos e práticas do campo.* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

BONFIM, Washington Luis de Sousa; SILVA, Irismar Nascimento da. **Instituições políticas, cidadania e participação: a mudança social ainda é possível?** *Rev. Sociologia Política*, n. 21, Curitiba, nov. 2003.

BORDA, Orlando Fals. **Algunos ingredientes básicos.** *In: Selección de Lecturas sobre Investigación Acción Participativa.* CIE Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de CubaLa. Habana, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aspectos teóricos da pesquisa participante.** *In: BRADÃO, C. R. (org.) Pesquisa participante.* 3. edição São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Crítica y política en ciencias sociales .** El debate teoría y practiva. *Simpósio Mundial de Cartagema.* Bogotá: Editorial Punta de Lanza, 1978.

\_\_\_\_\_. **Hacia el socialismo raizal y otros escritos.** Bogotá: Desde Abajo, 2007.

\_\_\_\_\_. **La investigación participativa y el proceso de generación de conocimientos.** Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. *In: Paine! Investigación Participativa y Educación Popular en América Latina Hoy.* México: IMDEC, CEALL, El Colegio de Jalisco A. C., 1990.

\_\_\_\_\_. **La subversión en Colombia:** el cambio social em la historia. Bogotá: FICA-CEPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Orígenes universales y retos actuales de la IAP** (Investigación Acción Participativa). *In: Análisis Político*, n. 38, septiembre/diciembre de 1999, p. 71-88.

\_\_\_\_\_. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

BORON, Atílio A. **Os “Novos Leviatãs” e a polis democrática:** neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (org.). Pós-neoliberalismo II – que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1999.

BRAGA, José dos Santos Pereira. **O direito à terra e os contratos agrários no Brasil.** *In: LARANJEIRA, Raimundo (org.). Direito agrário brasileiro.* São Paulo: LTr, 1999, p. 313-361.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação na pesquisa.** Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (org.). Pesquisa participante: o saber da partilha.* Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** *In: BEZERRA, Aida e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular.* 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Carlos Rodrigues. **Da educação fundamental ao fundamental na educação.** *In: FASE, Suplemento I,* Rio de Janeiro, set./1997.

\_\_\_\_\_. **Educação alternativa na sociedade autoritária.** *In: PAIVA, Vanilda. Perspectivas e dilemas da educação popular.* Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América Latina.** *In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. Educação Popular: utopia latinoamericana.* São Paulo: Cortez e Edusp, 1994.

- \_\_\_\_\_. **Saber e ensinar: três estudos da educação popular.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Solettrar a letra P: povo, popular, partido e política.** A educação de vocação popular e o poder do Estado. In: FÁVERO, Osmar e SEMERO, Giovanni (org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL, MDA, INCRA, PRONERA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, região Nordeste, Piauí.** Brasília: MEC, INEP, 2005.
- BRASIL, MEC, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo** (caderno de subsídios). Brasília, 2004.
- BRASIL, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de Operações.** Brasília, MDA, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília. MEC, SECAD, 2002.
- BRASIL. **Mais Brasil para os brasileiros.** Brasília, SECON, 2006.
- BRASIL. **Mais desenvolvimento, menos desigualdade.** Brasília, SECON, 2006.
- BRASIL. **PPA 2004-2007 do governo federal, áreas estruturantes para uma articulação federativa baseada nos PPAs estaduais e PPAs municipais.** Brasília: MP, 2005.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRADIA E ESTATÍSTICA, 2000.
- BUFFA, E. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo: Cortez, 1979.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Projeto popular e escolas do campo.* Coleção “Por uma educação básica do campo”, n. 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação em Movimento.** Formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Por uma educação básica do campo. Coleção “Por uma educação básica do campo”, n. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.
- \_\_\_\_\_. PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, NEAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Campo – Políticas Públicas – Educação. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo.** In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli (org). *Por uma educação básica do campo.* Articulação Nacional por uma Educação do Campo. n. 3. Brasília: INCRA, MDA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Concepção de Educação do Campo.** Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008b.

\_\_\_\_\_. **Uma educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs; CALDART, Roseli Salette (orgs). *Por uma educação básica do campo.*”, n. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; CAMPOS, Rosana Soares. **Soberania Alimentar como alternativa ao agronegócio no Brasil.** *Revista Electrónica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona.* ISSN: 1138-9788. Vol. XI, núm. 245 (68), 1 de agosto de 2007. [Nueva serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito.** 6. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA – CEALL. **Educación popular y movimientos sociales hoy: nuevos retos y compromisos.** *Revista Latinoamericana de educación y política*, n. 27, I/2008. Panamá: CEALL, 2008.

COSTA FILHO, Alcebiades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí: 1850-1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COUTINHO, Carlos Néelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 3. ed. Cortez: São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Gramsci.** Porto Alegre: L&M, 1981 (Fontes do Pensamento Político; v. 2).

\_\_\_\_\_. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 3. ed. Cortez: São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O conceito de política nos cadernos do cárcere.** *In:* COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula. *Ler Gramsci, entender a realidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo - Brasil 1992: Luta e Sonho na Terra.** Goiânia, Loyola/CPT, 1993 p. 6.

CUNHA, Higino. **A educação feminina e o regime conjugal.** *Revista da Academia Piauiense de Letras.* Teresina, ano VII, maio 1924.

DAGNINO, Evelina; PINTO, Regina Pahim. **Mobilização, participação e direitos.** Série: Justiça e desenvolvimento. São Paulo: Contexto, 2007.

DANIGNO, Evelina *et al.* **Os movimentos sociais e a construção democrática: sociedade civil, esfera pública e gestão participativa.** Campinas: IFICH/UNICAMP (dossiê do Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática), 1999.

DEAN, Warren. **Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura: 1820-1920.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria:** uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. v. 27, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública:** concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria-público-privada e outras formas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DINIZ, Eli. **Em busca de um novo paradigma:** a reforma do Estado no Brasil nos anos 90. *In:* DINIZ, Eli. *Crise, reforma do estado e governabilidade*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DRAIBE, Sonia. **O "Welfare State" no Brasil:** características e perspectivas. *Ciências Sociais Hoje* – ANPOCS, 1989, São Paulo, 1989.

DRUCKER, Peter. **Administração de organizações sem fins lucrativos** - princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. **As Novas Realidades:** no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

DUSSEL, Enrique. 20 Teses de Política. **Coleção “pensamento social latino-americano”**. CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

**Entrevista com Peter McLaren.** *Revista Currículo sem Fronteira*, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001.

FARIAS, Francisco Pereira de. **Clientelismo e Democracia Capitalista:** Elementos para uma Abordagem Alternativa. *Rev. Sociol. Polit.*, n. 15, Curitiba, nov. 2000.

FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social.** *Novas configurações do campo brasileiro: currículo sem fronteira*, v. 3, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação básica do campo.** *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo; Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** *In:* ANDRADE, Márcia R., DI PIERRO, Maria C., MOLINA, Mônica C., JESUS, Sônia M. S. A. de. *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

FERRO, Maria do Amparo B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FIGUEIRAS, Luis e GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e universidade**. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação – UNICAMP, Campinas, 1988.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda. **Professores, Sem Terra e universidade: qual parceria?** In: ANDRADE, Márcia Regina *et al.* (orgs). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília> PRONERA, 2004.

FRANCO, Augusto de. **As ONGs e a (nova) parceria**. Disponível em [www.lead.org.br/filemanager/download/37/texto%20Augusto%20de%20Franco.doc](http://www.lead.org.br/filemanager/download/37/texto%20Augusto%20de%20Franco.doc)

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa social*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. São Paulo: Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. Um estudo introdutório. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **O MOVA-SP: parceria entre estado e movimentos populares**. *Instituto Paulo Freire*, Universidade de São Paulo. Disponível em [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/MOVASP\\_Parcerias.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/MOVASP_Parcerias.pdf).

GAJARDO, Marcela. **La concientización en América Latina: una revisión crítica**. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez e Edusp, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamin. **Cultura do povo e cultura popular**. In: VALE, Edênio e QUEIRÓZ, José J. *A cultura popular*. São Paulo: Educ, 1982.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, *Gloria*. **O Novo associativismo e o terceiro setor.** *Serviço Social & Sociedade*, v. 19, n. 58, nov. 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política.** 2. ed. São Paulo: CORTEZ, v. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** 5. ed. São Paulo: CORTEZ, v. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sem-terra, ONGs e cidadania.** São Paulo: CORTEZ, v. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sociedade civil no Brasil, conceitos e sujeitos atuantes.** *In: "II Fórum Social Mundial". 1º Seminário Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual. Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível,* Porto Alegre, RS: Coletivo de Agentes e Organizações Sociais. 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI, antigos e novos atores sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A força da periferia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos sociais.** 2. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Novas teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GOTTSCHALK, E. A. **A participação do empregado na gestão da empresa.** Salvador: Progresso, 1958.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** Mexico: Fontamara, 1988.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la filosofía de la práxis.** Buenos Aires: Fontamara, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere.** 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com maquiavel: as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** 9. ed. Porto Alegre, RS: L&PM Editores Ltda., 1986.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder.** São Paulo: Viamundo, 2003.

INSTITUTO Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. **ITERRA memória cronológica,** Veranópolis-RS, ano I, n. 1, fev. 2001.



\_\_\_\_\_. **Curso Normal: projeto pedagógico.** *Cadernos do ITERRA*, Instituto de Educação Josué de Castro, ano IV, n. 10, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Método Pedagógico.** *Cadernos do ITERRA*, Instituto de Educação Josué de Castro, ano IV, n. 9, dez. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Curso Normal:** projeto pedagógico. *Cadernos do ITERRA*, ano IV, n. 10, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **O MST e a pesquisa.** *Cadernos do ITERRA*, ano I, n. 3, jun. 2002.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **Lutas sociais na América Latina.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiencias:** una propuesta teórica y practica. Costa Rica: ALFORJA, 1994.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. **Navegar é preciso, viver é traduzir rumos.** Aracajú: UFS/Tese de Doutorado, 2003.

JESUS, Sônia. M. S. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica e JESUS, Sônia M. S. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*, Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 05, Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O proner e a construção de novas relações entre estado e sociedade.** In: ANDRADE, Márcia R.; DI PIERRO, Maria C.; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. de. *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária.* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, osfc; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 4, Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, I. R., FSC; MOLINA, Mônica, Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 1, Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem:** a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. **A transformação do trabalho:** a passagem para o trabalho livre na zona da mata mineira. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1989.

LANDIM, L. **Para além do mercado e do Estado?** filantropia e cidadania no Brasil. *Núcleo de Pesquisa*, Rio de Janeiro: ISER, jun. 1993 (Série Textos de Pesquisa).

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, José Alexis Bezerra. **Farinhada,** investigações sobre o preço. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIGUORI, Guido. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIMA, Rui Cirne. **Pequena história territorial do Brasil** (sesmarias e terras devolutas). 2. ed. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1954.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. **Parceria e capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**; os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARQUES, Daiane da Cunha. **Uma análise sócio-jurídica da parceria rural em Ervália-MG**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Viçosa, 2007.

MARTINEZ, Alberto Gómez. **La Investigación Acción Participativa: un compromiso con la vida**. *In*: Magazín del Caribe: Bogotá, Colombia, diciembre de 2005 n. 6, p. 18.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. (org). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **O cativo da terra**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **O sujeito oculto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. **O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dec. 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, v. II, 1976.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MCLAREN, Peter. **Fúria e esperança: A pedagogia revolucionária de Peter McLaren**. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **A Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí - FAMCC**, revelando a natureza de classe do Estado e práticas sociopolíticas emergentes no processo de educação política. Dissertação. Mestrado em Educação, UFPI, Teresina, 2004. Disponível em

<<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/314/1/Lucineide+Barros+de+Medeiros.pdf>>.

MEDEIROS, Antônio José. **Movimentos sociais e participação política**. Teresina (PI): CEPAC, 1996.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação popular**; Pedagogia e dialética. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1989.

MELO NETO, José Francisco. **Educação popular: uma ontologia**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETO, José Francisco. *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.

MELUCCI, Alberto (1976). **La teoría de los movimiento sociales**. En Teoría y forma de la acción colectiva. Etas Libri, Milan.

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente**; movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sistema político, partido e movimienti sociali**, Milán: Feltrinelli Ed., 1977.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**; teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRZA, Crristian Adel. **Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina**; la construcción de nuevas democracias. Colección Becas de Investigación. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado/Pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, novembro 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**; questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Por uma educação básica do campo. Coleção "Por uma educação básica do campo", n. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

MONAL, Isabel. **Gramsci, a sociedade civil e os grupos subalternos**. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**; crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Roberto José. **Mercado de trabalho rural e parceria: constituição originária e ideologia de subsistência**. Redecapa, México, v. II, n. II, 1985, p. 83-93.

MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas**: a insurgência com princípio educativo da pedagogia latino-americana. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

MORONI, José Antônio. **O direito a participação no governo Lula**. 2006. Disponível em: <[http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/jose\\_antonio\\_moroni.pdf](http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/jose_antonio_moroni.pdf)>. Acesso em: 1.º abril 2008.

\_\_\_\_\_. **O direito à participação no governo Lula**. ICSW Conference 2006. *32 International Conference on Social Welfare*. Disponível em <[http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/jose\\_antonio\\_moroni.pdf](http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/jose_antonio_moroni.pdf)>, acesso em: 9 jun. 2009.

MOTA, Helena. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: Piauí em retrospectiva** (s/d). Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-13/GT-13-01.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MOURIAUX, René e BEROUD, Sophie. **Para uma definição do conceito de “movimento social”**. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana. (org.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para um nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo, uma trajetória em construção**, UFSC, In: reunião ANPED, 31, 2008, GT n. 3, Caxambu, MG. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf)>. Acesso em: 1.º dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parceria: uma faca de muitos gumes. Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 5, p. 11-22, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí**. Rio de Janeiro, Artenova, v. 3, 1975.

\_\_\_\_\_. **Devassamento e conquista do Piauí**. Teresina: COMEPI, 1972.

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia; políticas do dissenso e hegemonia global**. 2. ed. Petrópolis, RJ: NEDIC; FAPESP, Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Miguel Darci de. **Cidadania e Globalização: a política externa brasileira e as ONGs**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

PAIVA, Irene A. **Escolarização, inclusão e participação no proner**. In: ANDRADE, Márcia R.; DI PIERRO, Maria C.; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. de. *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

PAIVA, Vanilda. **Estado e educação popular: recolocando o problema**. In: BEZERRA, Aida e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos; contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAOLI, Maria Célia. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**; políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. <[www.redefiniciamento.ufpr.br/vera2.pdf](http://www.redefiniciamento.ufpr.br/vera2.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública**. *EccoS – Revista Científica*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006a. Disponível em <[www.redefiniciamento.ufpr.br/vera1pdf](http://www.redefiniciamento.ufpr.br/vera1pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na configuração do Estado e suas influências na política educacional**. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006(b).

\_\_\_\_\_. **Política educacional e papel do estado, no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso: desapropriação do país**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAUÍ. **Plano de Ação SEDUC 2006**. Teresina: SEDUC, 2006.

PIAUÍ. **Seminário: Avaliando os Rumos da Política de Qualificação Profissional – Piauí**, 2004.

PINTO, Céli Regina Jardim. **As ONGs e a política pública no Brasil: presença de novos atores**. In: *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006, p. 651 a 613.

PONTES, Reinaldo Nobre Pontes. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na Gestão Luiza Erundina: A Experiência do MOVA-SP - 1989-1992**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós- Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

PRADO JR., C. **A questão agrária**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

\_\_\_\_\_. **Contribuição para a questão agrária no Brasil**. In: *Revista Brasileira*, n. 28, mar./abr. 1960.

\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (fôlder). Brasília: MDA, (s/d).

\_\_\_\_\_. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Marina (org.). *Pensamento crítico e movimentos sociais; diálogos para uma nova práxis*. São Paulo. Cortez, 2005.

RABELO, Amaro Korb *et al.* **Vivência e práticas pedagógicas**, sistematizando a turma Antônio Gramsci, pedagogia da Terra 2004-2008. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento; política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIS, Amanda de Cassia Campos. **História e memória da educação em Oeiras - Piauí**, 2006, Dissertação/Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão: problematização do conceito**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-50, jan./jun. 1999.

RICCI, Rudá. **Movimentos sociais rurais nos anos 90**. *Revista*. Disponível em <<http://gipaf.cnptia.embrapa.br/publicacoes/artigos-e-trabalhos/ricci.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **A trajetória dos movimentos sociais no campo: história, teoria social e práticas de governos**. *Espaço Acadêmico*, n. 54, nov. 2005.

RODRIGUES, Luiz Dias. **Como se conceitua a educação popular?** In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e NETO MELO, José Francisco de. *Educação Popular; outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e o pacto populista**. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Em defesa das políticas sociais**. In: “II Fórum Social Mundial”, 1.º Seminário Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual. *Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível*. Porto Alegre, RS: Coletivo de Agentes e Organizações Sociais. 2002.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Campo – Políticas Públicas – Educação. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Por uma educação básica do campo. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, Gilvan *et al.* **Educação do Campo no Piauí**. Uma experiência em construção. Teresina, SEDUC, FNDE, SEDUC, 2008.

SANTOS, Milton, **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia; políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS. Milton. **A natureza e o espaço**. Técnica e Tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, Marco Aurélio. **Abordagens de concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAURIN, Valter e PEREIRA, Breno Augusto D. **O programa nacional de desestatização: aspectos relevantes da política de privatização**. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/viewPDFInterstitial/7986/7374>>. Acesso em: 28 set. 2009.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de lingüística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo.

SAUTU, Ruth *et al.* **Manual de metodologia; construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SAVIANE, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Editores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SAVIANI, Demerval *et al.* **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983a.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos em cena...e as teorias por onde andam** (2006). Disponível em <[www.educacaonline.pro.br/movimentos\\_em\\_cena.asp](http://www.educacaonline.pro.br/movimentos_em_cena.asp)>. Acesso em: 20 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na América Latina**, revisitando as teorias. *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro, 28 a 31 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais. Um ensaio de interpretação sociológica**. *Cadernos de Ciências Sociais*, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 4-1, 1983.

\_\_\_\_\_. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse e KRITSCHKE, Paulo J. (org.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCOCUGLIA. Afonso Celso. **Exclusão social e educação popular no Brasil-500**. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETO, José Francisco. *Educação popular; outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Histórias inéditas da Educação Popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SCORZA, Manuel. **História de Garabombo: O Invisível.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

SEDUC-PI, **Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Assentadas da Reforma Agrária no Estado do Piauí,** Secretaria de Estado da Educação, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Recriar o público pela democracia popular.** In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (org.). *Democracia e construção do público, no pensamento educacional brasileiro.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e a sociedade civil;** cultura e educação para a democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, da Tomás Tadeu. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo horizonte: Autentica, 2000.

SILVA, Émerson neves da. **Formação e ideário do MST.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Parecer n.º 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. In: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo,** resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

SOETHE, José Renato. **Pistas para uma concepção atual de educação popular.** São Leopoldo: OIKOS, 2004.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes. **O discurso e a prática da parceria entre Estado e sociedade civil:** o caso da parceria MEB/MEC no Programa Alfabetizando em Parceria, 1993-1995. Brasília; 1997. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília.

SOUSA, Valfrido Viana de. **Piauí: apossamento, integração e desenvolvimento (1684-1877).** I Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História – UFG/UCG, setembro de 2008, Goiânia, Goiás. Disponível em: <[http://www.historia.ufg.br/pos-historia/?id\\_pagina=1245681358](http://www.historia.ufg.br/pos-historia/?id_pagina=1245681358)>.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** Trabalho apresentado na 31 Reunião da ANPES, out 2008.

STRECK, D. R. **Correntes pedagógicas:** uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, CELADEC, 2005. v. 1. 167 p.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha.* Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.



\_\_\_\_\_. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina:** aprender nas fronteiras. Texto para a conferência sobre o tema Práticas educativas e movimentos sociais no seminário *Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão*, Campo Grande, MS, set. 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre a emancipação e a regulação:** (Des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. Trabalho apresentado no Painel sobre Educação Popular e movimentos sociais: tensões e desafios na América Latina, na 32. *Reunião da ANPED*, out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) ; [EGGERT, Edla](#) (org.); SOBOTTKA, Emil A. (org.). **Dizer a sua palavra:** Educação Cidadã, Pesquisa Participante, Orçamento Público. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

SVAMPA, Maristella. **Movimientos sociales en Argentina hoy, piquetes y asambleas.** CEDES, diciembre, 2002.

TEIXEIRA, Ana Cláudia (org.). **Os sentidos da democracia e da participação.** São Paulo: Instituto Polis, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros** - uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES, Alfonso. **Identidad y política de la acción colectiva,** UPN, Bogotá, 2007.

\_\_\_\_\_. **Las lógicas de la acción colectiva,** aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. *In: Cuadernos de sociología # 36, Revista de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás.* Bogotá, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e sangue;** política e sociedade na América Latina. Campinas: UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. **O que é a democracia?** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **El regreso del actor.** Buenos Aires: Editorial Eudeba, 1987.

UHLE, Á. B. **A filantropia na educação.** *Educação & Sociedade.* n. 42, ago. 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação,** experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

VIA CAMPESINA. **Educação do Campo,** direito de todos os camponeses e camponesas. Brasil, 2006.

VIEIRA, S. L. **Liberalismo, privatização e educação no Brasil.** *In: OLIVEIRA, R. P. (org.). Política educacional: impasses e alternativas.* São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo, Cortez: 2004.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

WAINWRIGHT, Hilary (coord). **No olho do furacão.** Repensando o futuro da esquerda. São Paulo: Xamã, 2006.

WANDERLEY, Luis Eduardo. **Educação popular e processo de democratização**. In: BEZERRA, Aida e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WANDERLEY, Luis Eduardo. **Educar para transformar**. Educação popular, igreja católica – Política do MEB (1961-1965). Tese de Doutorado. São Paulo, 1982.

WEFFORT, Francisco C. **Educação e Política** (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZEMELMAN, Hugo y VALENCIA, Guadalupe. **Los sujetos sociales**. Una propuesta de análisis. In: *Acta Sociológica*, v. III, n. 2. FCPS – UNAM, México, mayo-agosto, 1990. p. 89-106.

\_\_\_\_\_. **El conocimiento como desafío posible**. *Colección Conversaciones Didácticas*. Mexico: UPN (Hidalgo), 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeto: existencia y potencia**. Rubí (Barcelona: Anthropos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UMAN), 1998.

\_\_\_\_\_. **Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico**: Anthropos Editorial; Mexico: Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas, 2005.

ZIBECHI, Raúl. **Dispersar el poder; los movimientos sociales como poderes antiestatales**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2007.

ZIBECHI, Raúl. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Marina (org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais; diálogos para uma nova práxis**. São Paulo. Cortez, 2005.

## **DOCUMENTOS ANALISADOS**

- Mensagens de Projetos de Lei n.º 07/2007; 08/2007; 09/2007; 10/2007; 12/2007; 13/2007, do Governador Wellington Dias sobre a Reforma Administrativa do Estado;
- Texto Base da Segunda Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”;
- Declaração Final da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”;
- “Orientações para a Prestação de Contas do PRONERA”;
- Primeiro termo aditivo ao Convênio CRT/PI/24000/2004, celebrado entre o INCRA e a SEDUC, visando à execução do Curso Magistério;
- Processo INCRA n.º 54380.001027/2004-53: Proposta de convênio para Escolarização de Jovens e Adultos Assentados em projetos de Reforma Agrária do INCRA, PRONERA I e II ciclos;
- Projeto de escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Estado do Piauí;

- Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí;
- Minuta do Projeto Pedagógico (PROPED) e Projetos metodológicos (PROMED) do Curso de Magistério;
- Projeto do curso de especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento;
- Avaliação da I e IV etapa do Curso Magistério;
- Diário de Campo de uma Educadora do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Estado do Piauí;
- Matéria jornalística (Jornal Meio Norte);
- Matéria jornalística (Portal da SEDUC);
- Diretrizes do Plano de Governo da candidatura de Wellington Dias ao governo do Piauí;
- Relatório Final do Curso Magistério;
- Avaliação dos parceiros do Curso Magistério.

#### **ENTREVISTAS GRAVADAS:**

**Teresa Cristina Coelho Matos:** Funcionária do INCRA, quando do início do projeto de Escolarização e Magistério esteve responsável pela Educação do Campo no órgão.

**Miriã Medeiros Silva:** técnica da SEDUC e Supervisora da Educação do Campo na SEDUC/PI.

**Marli Clementino Gonçalves:** técnica da SEDUC vinculada à Supervisão da Educação do Campo e Coordenadora Geral do Projeto Magistério Educação do Campo.

**Edgar Jorge Kolling:** Dirigente nacional do MST vinculado ao Setor de Educação.

#### **ENTREVISTA ESCRITA:**

**Rodimar Garbin:** Dirigente Estadual do MST e vinculado ao Setor de Educação.

