



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Jacqueline Aline Botelho Lima

**Trabalho, educação e emancipação humana:
o movimento sem-terra e os horizontes para o ensino médio do campo**

Rio de Janeiro

2008

Jacqueline Aline Botelho Lima

**Trabalho, educação e emancipação humana:
o movimento sem-terra e os horizontes para o ensino médio do campo**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L 732 Lima, Jacqueline Aline Botelho.
Trabalho, educação e emancipação humana : o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio do campo / Jacqueline Aline Botelho Lima. - 2008.
229 f.

Orientador: Gaudêncio Frigotto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação para o trabalho - Teses. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - Teses. 3. Cidadania – Teses. 4. Ensino médio – Teses. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 373.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Jacqueline Aline Botelho Lima

**Trabalho, educação e emancipação humana:
o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 29 de Abril de 2008.

Banca examinadora:

Prof^o. Dr^o. Gaudêncio Frigotto (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^o. Dr^o. Roberto Leher
Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro

2008

DEDICATÓRIA

À Maisa e Sadino, pela coragem e amor que compartilhamos para que a realização desta etapa fosse possível.

À querida Michelle com quem divido minha amizade sincera.

À Dejanira e Otelino que pra mim são exemplos de vida, amor e dedicação.

À Hercy (em memória), pra mim, lembrança de amor e amizade dedicados.

A Douglas Barboza, com quem divido o amor, os meus sonhos, as angústias e conhecimento sobre esse mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Gaudêncio Frigotto, pelo estímulo nos estudos, por me ajudar a analisar os processos de luta política e social que vivemos; e, fundamentalmente, por ser um educador.

Ao professor Roberto Leher, por ser influente em boa parte de minha formação acadêmica, me acompanhando desde a graduação, e por se mostrar, na teoria-prática, ser não somente um professor, mas um companheiro de luta de referência.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na figura de seus militantes, e, mais especialmente, aos educandos dos cursos “Emancipações”, “Teorias Sociais” e “Teoria-Política Latino-Americana”, por manterem aceso em mim o compromisso com o estudo e com a construção do conhecimento, tão necessários às lutas do nosso povo.

[...] do meu lado, aprendi bem cedo que é difícil determinar onde acaba nossa resistência, e também muito cedo aprendi a ver nela o traço mais forte do homem; mas eu achava que, se da corda de um alaúde – esticada até o limite - se podia tirar uma nota afiadíssima (supondo que não fosse mais que um arranhado melancólico e estridente), ninguém contudo conseguiria extrair nota alguma se a mesma fosse distendida até o rompimento. Era isso pelo menos o que eu pensava até a noite do meu retorno, sem jamais ter suspeitado antes que se pudesse, de uma corda partida, arrancar ainda uma nota diferente (o que só vinha confirmar a possível crença [...] de que um homem, mesmo quebrado, não perdeu ainda sua resistência, embora nada provasse que continuava ganhando em sensibilidade

Imaturo ou não, não reconheço mais os valores que me esmagam, acho um triste faz de conta viver na pele de terceiros, e nem entendo como se vê nobreza no arremedo dos desprovidos; a vítima ruidosa que aprova seu opressor se faz duas vezes prisioneira.

Forte ou fraco, isso depende: a realidade não é a mesma para todos [e o opressor não ignora] que sempre gora o ovo que não é galado; o tempo é farto e generoso, mas não devolve a vida aos que não nasceram; aos derrotados de partida, ao fruto peco já na semente, aos arruinados sem terem sido erguidos, não resta outra alternativa: dar as costas para o mundo, ou alimentar a expectativa da destruição de tudo; de minha parte, a única coisa que sei é que todo meio é hostil, desde que negue direito à vida.

Raduan Nassar

RESUMO

Lima, Jacqueline Aline Botelho. *Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio do campo*. 2008. 224f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A presente dissertação de mestrado pretende analisar como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) organiza o debate de construção do Ensino Médio do Campo, numa análise de suas propostas de educação para este nível da formação. O Ensino Médio, e, em especial, o Ensino Médio do Campo, possui centralidade neste trabalho justamente por ser neste período que se enfatiza o dilema capitalista da relação dicotômica entre trabalho e educação, quando os jovens são levados a escolher se seguirão os estudos, se ingressarão no mercado de trabalho ou se buscarão a conciliação das duas "opções" com prejuízo da formação. O caráter desta escolha é determinado pela condição material experimentada por estes jovens, e, neste aspecto, fazemos uma análise da produção da "mercadoria" como base da exploração do homem pelo homem no capitalismo. É intenção do nosso trabalho analisar como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra realiza o resgate na luta concreta-ideológica da relação dialética teoria-prática; como o movimento enfrenta as demandas concretas por trabalho e por educação; neste sentido, analisamos as propostas de educação de Nível Médio do MST, identificando se estas operam o rompimento da relação dicotômica entre esses processos. Ao analisarmos como o MST se aproxima da leitura da educação como princípio educativo, pretendemos identificar as tendências do Movimento em construir um projeto popular alternativo à sociedade capitalista. Neste trabalho, também buscamos fazer uma análise da relação histórica entre o homem e o trabalho, destacando como se dá a produção material da vida dentro da sociedade capitalista e suas determinações sobre o indivíduo social. Fazemos uma aproximação com a história conjuntural latino-americana, numa análise geral da conflitividade latina na busca pela terra, pela educação como expressão das ausências do Estado na relação de dependência do capitalismo brasileiro em relação aos países centrais. Destacamos também como as organizações sociais e os movimentos de esquerda no Brasil se reorganizam nesta conjuntura, buscando identificar como o MST contribui para a ressignificação do campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Movimentos sociais. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Ensino médio do campo. Emancipação humana.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze how Brazil's Landless Rural Workers' Movement (in Portuguese, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra aka MST) organizes the discussion about the construction of Secondary Education in its settlements and camps, examining this education system's policies and structure. Secondary Education, specifically Specialized Rural Secondary Education, is the central subject in this dissertation as this life period is characterized by the capitalist dilemma concerning the dichotomous relation between work and education, when young people has to choose between pursuing higher education and entering the labour market, or even try to conciliate the other two "options", risking their formal education. This choice is determined by material conditions experienced by the youth, and, in this aspect, it will be analyzed the production of goods as the basis of exploitation of man by man in capitalism. It is a purpose of this dissertation to examine Brazil's Landless Workers' concrete-ideological fight in the theory-practical dialectic relation and how the movement faces the concrete demands for work and education. At this point, it will be examined the system of policies and regulations of MST's specialized Secondary Education, identifying if these create the disruption of the dichotomous relation between those processes. Analyzing MST's interpretation of education as an educative principle, it is intended to identify the Movement's tendencies in building an alternative popular project to the capitalist society. This dissertation also analyzes the historical relation between man and work, pointing material production of life in the capitalist society out and its consequences on the social individual. It is also examined Latin American conjectural history, in a general analysis of the Latin conflicts concerning land demarcation and the search for education, as an expression of the absence of the Brazilian State in this capitalist scenario, added to its dependence to central countries. The reorganization of social organizations and left-wing movements in Brazil in this conjuncture is another question discussed in this dissertation, as well as MST's contribution for the creation and discussion of another meaning for Brazilian educational field.

Keywords: Work. Education. Secondary education. Social movements. Landless Workers Movement. Human emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNEC	Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CODEFAT	Conselho Curador do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONTAG	Confederação de Trabalhadores Agrícolas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRU	Desvinculação dos Recursos da União
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGTS	Conselho Curador do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FMP	Frente de Mobilização Popular
FNT	Fórum Nacional do Trabalho
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OCAPs	Oficina de Capacitação Pedagógica
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental

PAT	Programa de Alimentação do Trabalhador
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPE	Programa Nacional Primeiro Emprego
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEA	Secretarias Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Secretaria nacional do Transporte
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SESE	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINE	Sistema Nacional de Emprego
TAC	Técnico em Administração de Cooperativas
TE	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA	36
1.1 A Teoria do Valor: uma aproximação para o enfrentamento da alienação	37
1.2 O desenvolvimento das forças produtivas e a contradição fundamental do capitalismo	42
1.3 A ontologia do ser social e a ontocriatividade no tempo do capital e do seu fetiche	54
1.4 A emancipação humana via uma nova relação trabalho-educação	61
1.4.1 <u>Organização e consciência na construção do socialismo</u>	68
2. O TRABALHO NO CAPITALISMO DEPENDENTE E OS DESAFIOS À ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	74
2.1 Um cenário global de exploração do trabalho: breve contextualização da organização do capital no cenário internacional atual	74
2.2 Uma aproximação à história da condição dependente da América Latina	79
2.2.1 <u>Análises de um Brasil "subdesenvolvido"</u>	87
2.2.2 <u>América Latina sob o capitalismo dependente</u>	93
2.3 Tendências atuais de alternativas à situação de "exclusão" latino-americana	96
2.4 O surgimento de um bloco burguês popular	102
2.4.1 <u>As possibilidades de luta na contradição campo e cidade</u>	107
2.5 A disputa pelo Estado	110
2.6 A disputa pelo uso da terra do campo	116
2.7 O Movimento Social como Sujeito Pedagógico Fundamental	120
2.8 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a conjuntura governamental (1990-2007)	123
2.9 Organicidade para a luta política	129
3 A DICOTOMIA TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS LUTAS DOS EDUCADORES E DO MST PELA ESCOLA PÚBLICA	132
3.1 A Escola Unitária e as trincheiras do socialismo	133
3.1.1 <u>Os intelectuais orgânicos como educadores no resgate da intelectualidade das classes subalternas</u>	138
3.2 Desafios à politecnicidade no campo	142
3.3 A Escola como aparelho privado de hegemonia - Trincheiras do Capital .	146
3.3.1 <u>Juventude, Pobreza e Desemprego Estrutural no Campo e na Cidade</u>	154
3.3.2 <u>Tendências na política educacional de construção de alternativas para a juventude pobre via profissionalização</u>	160

3.3.3	<u>A perspectiva hegemônica na relação projetos sociais e “juventude” pobre ...</u>	165
3.3.4	<u>Dilemas da relação entre formação técnica e formação geral no Ensino Médio Brasileiro: caminhos da educação profissionalizante no Brasil</u>	168
3.4	Tendências atuais para a política educacional brasileira de Ensino Médio	174
4	O MOVIMENTO DOS SEM-TERRA E OS HORIZONTES DO ENSINO MÉDIO DO CAMPO	184
4.1	A Esfera Pública e a Construção de Paradigmas: MST e a Luta pelo Estado Social	185
4.2	A Educação do Campo: desafios para sua construção e sua pedagogia	187
4.3	Educação Básica do Campo	192
4.3.1	<u>Formação de Nível Médio no MST: diretrizes para a construção do Nível Médio do Campo</u>	197
4.3.2	<u>Experiências de Nível Médio: o protagonismo do MST</u>	199
4.3.2.1	Pedagogia das Escolas de Nível Médio do MST e a Centralidade da Práxis	201
4.4	A Formação na contradição do mercado para a construção do socialismo	202
	CONCLUSÃO.....	206
	REFERÊNCIAS	218

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: O MOVIMENTO SEM-TERRA E OS HORIZONTES PARA O ENSINO MÉDIO DO CAMPO.

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

A presente dissertação de mestrado representa uma aproximação ao tema "trabalho" em suas múltiplas determinações na vida humana, em especial, em sua articulação histórica com a educação na mediação das concepções do MST para o Ensino Médio do Campo. O tema "trabalho" é investigado como atividade humana ontológica e também em sua forma geral assumida no capitalismo. Esta atividade é tomada como um conjunto de relações sociais entre os homens, por isso, à medida que estudamos o trabalho, compreendemos que auxiliamos na construção filosófica do mundo, sendo primeiro desafio a esta construção garantir a permanência e aumento da curiosidade sobre ele.

Ainda que não tenhamos desenvolvido este tema de modo específico podemos dizer que toda a formulação feita nesta dissertação busca fugir a todo inatismo, que credita a possibilidade de verdades inatas e eternas, e a todo empirismo, que restringe às investigações particulares, individuais experimentais toda "verdade" e relativismo do mundo. Desta forma, percebemos o materialismo histórico e dialético como superação do idealismo e do positivismo, sem descartarmos as leituras anteriores que não eram verdades e nem inverdades, mas parte de um acúmulo sistematizado em um tempo histórico. Podemos nos aproximar da concepção de que o homem é agente transformador da natureza e que a natureza também pode influenciar a vida do homem como nos diferentes climas, diferentes territórios etc. sem nos esquecermos que na ação sobre a natureza o homem também se autotransforma – leitura fundamental na compreensão da auto-alienação do homem no capitalismo.

Compreendemos que, ao nos inquietarmos neste mundo, fazendo perguntas do por quê das "coisas", chegamos à conclusão que as visões de mundo usuais nem sempre existiram e que, portanto, não são eternas. A curiosidade é um dos primeiros passos para a reflexão filosófica até chegarmos a um conhecimento, a um pensamento sistematizado. Felizmente, a curiosidade nunca poderá ser tomada dos homens, o que nos leva a imaginar que sempre haverá pergunta. Esta curiosidade é condição humana a ser desenvolvida; o perguntar-se sobre o mundo, sobre as possibilidades, sobre as formas de sobrevivência também são. Deste modo, perguntando-se sobre o mundo e conhecendo-o, o homem aprende a fazer novas perguntas cada vez mais qualificadas num movimento de tese, antítese e síntese.

Partindo desta compreensão, consideramos que todo conhecimento sistematizado é expressão desse movimento, e que, portanto, possui em seu conteúdo vários conhecimentos articulados, postos à prova. Isto é, pressupomos que cada síntese deve expressar o diálogo com o mundo, com o conhecimento produzido e sistematizado, representando também o diálogo com o mundo concreto traduzido em seu concreto pensado.

Todo o processo de conhecimento nos leva ao encontro das ideologias e junto a elas podemos desconstruí-las, reforçá-las, criar novas justificativas a elas etc. Na percepção da ideologia como "inverdade" sobre o mundo, podemos retirar o "véu" da inverdade quando nos conhecemos na relação com os outros homens.

Contribui, portanto, fundamentalmente pra este trabalho o método materialista histórico dialético que compreende ser o homem agente de transformação sobre o mundo, na medida em que se transforma na relação com os outros homens, mediada pelo trabalho, e na sua relação com a natureza de forma direta ou indireta. O método permite a nós, pesquisadores e militantes, se apropriar e construir categorias que são sínteses das relações sociais entre os homens em sua relação com a natureza e com o trabalho. A relação dialética entre necessidade e liberdade, analisada por Marx, é resultante da análise materialista histórica do real, um exemplo de síntese a partir do método, bem como a relação entre trabalho e educação, entre homem e sociedade, entre teoria e prática. Todas estas relações se dão de forma dialética tendo sua gênese na primeira relação fundamental homem e natureza.

Entendemos que *a relação liberdade e necessidade é estruturante ao debate sobre o Ensino Médio*, na expressão, nesta etapa do ensino, da necessidade concreta do aluno pela reprodução de sua existência, traduzida na busca pelo emprego e no território de contradições no qual se inserem o jovem e o adulto que estão no Ensino Médio. Território, potencialmente, do fortalecimento da classe trabalhadora e da sua luta pela superação da sociedade de classes. Esta superação aponta para a construção de uma liberdade que é emancipação humana.

Na contradição e na luta de classes, residem o potencial transformador de nossa sociedade. Uma das classes só se fortalece pela vivência destas contradições, capaz de elevar o grau de curiosidade dos homens, gerando uma "curiosidade epistêmica" capaz de se "dar" com a educação aliada ao trabalho.

Consideramos que um dos passos fundamentais na compreensão do real é o entendimento da sua dimensão histórica. Como nos ensinou Lênin (2006), em qualquer sociedade as concepções e projetos contraditórios dos sujeitos não apenas se relacionam, mas nascem da diferença de situação e de condições de vida das "classes" em que toda a sociedade se decompõe. Na divisão de classes, aquela que era a classe dominante e suas frações exercia

os processos de exploração a partir das relações travadas em sociedade com outros grupos. O exercício da dominação não era determinado pela índole e caráter dos homens, mas pela interiorização das relações que se estabelecia com os outros homens entorno da natureza e do trabalho.

Para o marxismo clássico, a consolidação do capitalismo demarca uma modificação qualitativa na história da produção dos bens materiais. Ele supera o caráter individual das antigas formas de produção de mercadorias e, de tal forma, socializa os processos produtivos a ponto que os homens não mais se reconhecem no produto de seu trabalho. O caráter social da produção desenvolve-se claramente durante o capitalismo, atingindo estágios maduros, dentre os quais podemos destacar o capitalismo de Estado (MEYER, 1995, p.22).

De acordo com Meyer (Ibidem, p. 24), o pensamento abstrato não é, como tanto advertiram os clássicos, o "demiurgo do real". É necessário uma observação imediata, apoiada na história que redescubra em cada novo momento a validade (ou não) dessas observações prévias, que nos servem, portanto como indicações de rumos para a pesquisa. O pensamento abstrato representado pela teoria clássica não nos adianta as respostas, ele nos orienta no enquadramento das perguntas que o presente nos propõe, embora sem este primeiro passo seja "impossível" realizar os demais.

A se estabelecerem conexões entre fenômenos atuais e suas origens históricas, partimos do pressuposto metodológico de que tais conexões estão objetivamente contidas nos fatos presentes, sendo tarefa do pesquisador elucidá-las. As conexões entre o fenômeno atual e o seu passado estão registrados no fenômeno atual, como já afirmava Marx em "Introdução à Crítica da Economia Política". As estruturas e relações do momento anterior, permanecem gravadas na sociedade atual. (MEYER, 1995, p. 24).

Considerado isto, entendemos que é fundamental analisarmos as experiências do socialismo desenvolvidas na antiga URSS, na China, em Cuba, com atenção aos passos e situações concretas que determinaram em algumas experiências a derrota do socialismo. No entanto, ainda há hoje nos movimentos sociais uma "fração" defensora da reprodução das experiências em detrimento da análise crítica das mesmas. Dentro desta concepção floresce o sectarismo e o taticismo.

Como nos diz Lukács (2002, p. 126), na raiz de toda a nossa crise, o taticismo é uma modalidade de oportunismo que talvez seja uma das mais graves "deformações" que Stálin tenha nos deixado. Afundados nele, muitos movimentos sociais, organizações sindicais, estudantis e outros deixam de utilizar os princípios teóricos gerais do marxismo subordinando-os às necessidades imediatas, ao cotidiano, sem politizá-lo. Nisto acabam

renunciando a uma das conquistas fundamentais da perspectiva marxista: a unidade entre teoria e prática. A teoria fica reduzida à condição de escrava da prática e a prática perde seu potencial revolucionário.

O MST tem o rompimento com o imediatismo, com o sectarismo e corporativismo como uma de suas bandeiras e quando o faz revela sua concepção de organização política. Para o Movimento, o objetivo estratégico a ser alcançado será sempre maior que a organização, podendo ela ser desfeita ou reconstruída para atender o novo patamar de contradições, sendo necessário que sejam refeitos os planos para o enfrentamento da nova realidade.

Como destaca Bogo (1999), muitos partidos e organizações se tornam burocráticos porque têm por objetivo principal a construção do partido e não o cumprimento de um objetivo político mais amplo. Neste sentido, as formulações de Gramsci (2005) nos trazem importantes referências, ao ressaltarem que uma das manifestações mais típicas do pensamento sectário é acreditar poder continuar apostando em táticas superadas pela situação político-militar que demandam outro comportamento¹.

Consideramos que a organização como instrumento é fundamental, porém deve ser compreendida como meio e não como fim, mesmo porque não participam da organização todos os interessados da sociedade. Segundo Guevara (1990), os quadros do partido devem refletir trabalho e sacrifício pelo objetivo político que deverá sempre estar à frente da organização; a condução pelo partido das massas à realização das tarefas revolucionárias, requer anos de dura luta contra as dificuldades da construção do socialismo, contra os inimigos de classe.

A partir desses princípios, o MST faz o seu debate pautado no acúmulo teórico e prático do que a história do socialismo têm contado sobre as alianças, táticas e estratégicas com as frações de classe. Para o MST, as alianças podem ser estratégicas quando há interesses fundamentais, diretrizes comuns e táticas, quando os objetivos comuns a serem alcançados são parciais, visando unificar temporariamente determinadas forças, a fim de conseguir avanços em alguns aspectos determinados. Desta forma, na luta pela terra, podem ser estabelecidas alianças táticas com entidades e forças conservadoras para conquista de territórios ou para avanço em aspectos da legislação. O Movimento reconhece ser

¹ Gramsci (2005, p. 121) destaca que a burocracia partidária, construída em torno do centralismo anti-democrático, tende a se sobrepor aos interesses de classe.

fundamental caminhar de forma unitária, numa frente de luta capaz de desmobilizar politicamente o inimigo comum².

As alianças, no entanto, devem ser formadas com um sentido político-prático, considerando que são formadas para darem respostas às situações concretas que não irão transformar-se pela pura soma de idéias; até mesmo a necessidade de superação de pontos de discordância só será demonstrada na luta social e política, não sendo a persuasão dos dirigentes quem deverá fazer um movimento social efetivamente mudar suas diretrizes.

A unidade entre teoria e prática é princípio fundamental para o MST, sendo reconhecida a necessidade de superação da divisão desigual do trabalho e, portanto, das relações capitalistas na produção e do modelo de acumulação atual para que a divisão histórica entre o saber e o fazer seja desfeita. Este fundamento está nos projetos de Educação de forma explícita, articulado com o projeto de sociedade. "*A relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora*" é um dos princípios fundamentais da teoria pedagógica do MST. Esta constatação das diretrizes do Movimento que já se encontram sistematizadas em documentos e em materiais a serviço da comunidade, justificam o meu interesse particular em estudar o potencial da autoformação promovida pelo MST.

Esta unidade que o MST busca resgatar precisa encontrar campo fértil nas relações sociais de produção que possibilitem a ampliação do Estado Social, ampliação do acesso à escola pelos trabalhadores que sempre estiveram fora da escola. Locke (1983), justificava uma diferenciação de direitos entre a classe trabalhadora e a burguesia porque a classe trabalhadora, acostumada com o arado e com a enxada, usava somente as mãos e não a cabeça, sendo incapaz de ter idéias sublimes. Para o autor, os trabalhadores assalariados seriam incapazes de pensar, não sendo possível reconhecê-los como cidadãos capazes de agir com racionalidade política. Eles seriam incapazes de governar suas próprias vidas (reforçando a concepção de Estado como representante do bem-comum), raramente elevariam seus pensamentos acima de sua substância. Desta forma, a educação para a cidadania não faria

² Na Segunda Guerra Mundial, capitalistas e comunistas estavam unidos taticamente contra o nazifascismo. Sabemos que isso acabou ali mesmo; pois, terminada a guerra, iniciou-se a disputa entre os EUA e a União Soviética por zonas de influência no mundo. Era a chamada Guerra Fria. A Doutrina Truman marcava a defesa do capitalismo contra o comunismo no mundo, e dentro dessa orientação, prestaram ajuda econômica aos países arrasados pela guerra. A União Soviética isolou-se na chamada "cortina de ferro", junto com os governos comunistas do Leste Europeu. Essa política em defesa do capitalismo pelos Estados Unidos passou depois a ser propagandeada para o mundo como a defesa da democracia. Foi com essa justificativa que eles participaram nas Guerras da Coreia e do Vietnã e ajudaram a instalar diversas ditaduras na América Latina. (MORISSAWA, 1999, p.35)

parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã. A cidadania relacionava-se à propriedade privada; quem a tinha era cidadão.

De acordo com Arroyo (1998), vincular trabalho e educação é assumir o trabalho como princípio educativo e como formador da condição humana, buscando na produção da existência, no trabalho, na cultura, nos valores e linguagens elementos para uma melhor compreensão da formação humana. O ensino dentro de uma leitura marxista, não deve basear-se apenas no domínio de conteúdos intelectuais, mas na libertação plena do homem. Na execução do trabalho devem ser dadas as condições materiais, mas também intelectuais (relação de tempo livre e condição material), para que a atividade faça sentido ao homem; para que ela atenda a um objetivo que ele tenha definido em coletivo - se considerarmos que a produção se relaciona com a propriedade e uma produção coletiva seria correspondente à uma apropriação coletiva dos produtos e da terra.

A concepção ampliada de educação - visando eliminar a divisão social desigual do trabalho e, ao mesmo tempo, possibilitar o ensino industrial e a alternância das atividades de planejamento, produção e execução – concebe o trabalho como princípio educativo, trazendo em seu debate um projeto de emancipação histórica das classes trabalhadoras.

Esta concepção ampliada de educação é totalmente contrária àquela idéia de educação defendida pelos teóricos da economia clássica que a recomendavam para evitar desordens como forma de adestramento e de padronização do conhecimento elementar para a atividade produtiva. Seria competência do Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor a toda a população a importância do aprendizado mínimo às necessidades do capital. Havia o pressuposto básico de que o povo instruído seria ordeiro e obediente.

Na sociedade capitalista a ser superada, não temos o trabalho como expressão da vida humana e nem como realização e formação do homem como um ser genérico; ao contrário, ele impõe ao trabalhador a unilateralidade e a alienação. Este trabalho alienante constitui o homem na promoção da sua desumanização.

De acordo com Cury (1989), a potencialidade emancipadora/humanizadora do trabalho está no interior do trabalho alienado que é expressão da contradição presente na relação social capitalista. A alienação não representaria apenas expropriação, onde ao homem não restaria nenhuma centelha.

Para nós, a análise da alienação e de seu (des)serviço ao processo revolucionário deve ser cuidadosa, rigor este que não poderíamos alcançar por completo devido aos limites e objetivos propostos para esta dissertação. A alienação atua sobre o sujeito na interpretação do

mundo, podendo negar a análise crítica, a potencialidade da ação do homem sobre o mundo ou ser centelha de um radicalismo.

Na busca da superação da dicotomia teoria e prática, a teoria marxiana debate a produção politécnica do trabalho, antagônica à formação polivalente exigida aos trabalhadores na atual fase competitiva do capitalismo que soma saberes técnicos à atividade prática do trabalho. A politecnia não busca a soma simples do ensino à produção; ela se refere ao desenvolvimento da potencialidade humana no aprender pelo trabalho de acordo com sua necessidade.

A partir do conhecimento do que fazem, os trabalhadores terão ampliado seu potencial de diagnóstico das contradições do capitalismo dentro dos espaços de produção, onde a contradição do capital fica mais evidente. Considerando a gerência do capital sobre o trabalhador no pagamento da força de trabalho, e que cada vez mais o homem, sob o capitalismo, trabalha de forma isolada, os movimentos sociais cumprem papel fundamental quando se configuram como espaços de reorganização dos trabalhadores de forma unificada por demandas sociais, numa tensão direta com o Estado fora do espaço de trabalho, fugindo à gerência direta do patrão³.

Como forma de amenizar estas contradições do capitalismo, criadoras de um proletariado rebelde, o capitalismo busca em sua história gerenciar a crise. Hoje os mecanismos ideológicos desta gerência, dentro e fora do espaço de produção, são muitíssimo utilizados (meios de comunicação de massa, escolas, empresas); todos estes espaços vendem a idéia de que somos livres neste sistema, que podemos escolher onde iremos trabalhar de acordo com nossos talentos e que por isso, precisamos descobri-los. Esta é uma forma de convencimento geral, que busca legitimidade no campo da formação - vide as orientações vocacionais, orientações pedagógicas etc. tão requisitadas pelas empresas, o que faz aumentar o índice de contratação de pedagogos. Assim, a análise da crise do emprego passa distante da crise do capitalismo que desprestigia a geração de postos de trabalho; e acaba se reduzindo apenas a uma análise dos sujeitos e de seus comportamentos.

Assim como ressalta Chesnais (1996), há uma crise mundial em curso que possui suas raízes mais profundas nas relações de produção e de distribuição que regem cada economia e que comandam o caráter hierarquizado da economia mundial (Divisão Internacional do

³ Os espaços públicos, mais do que os espaços privados, oferecem potencial para a luta dos trabalhadores. No espaço público, através de uma associação com os usuários dos serviços, existe um potencial de organização e de ampliação das reivindicações por direitos sociais, que podem ultrapassar o âmbito trabalhista. Ex. Na saúde, os profissionais médicos, enfermeiros, assistentes sociais etc. podem estar associados pela melhoria do serviço público de saúde numa cobrança direta ao Estado. Este é um espaço de construção do potencial evolucionário das lutas dos trabalhadores, e que, também por isso, deve ser batalhado pelos movimentos sociais.

Trabalho). Esta crise resulta de um regime de acumulação que superexplora os trabalhadores, pressionando as camadas mais amplas da sociedade através de impostos e juros sobre os créditos, não chegando a se apropriar e a centralizar a quantidade de riqueza que o capital necessita. Os investimentos caíram a níveis muito baixos, não produzindo capital novo, criador de valor e mais-valia. Os países seguem "recebendo" investimentos sob pena de juros altos, acumulando o insuficiente para novos investimentos com chances de sobrevivência no mercado. O capital não investe mais em sua produção, majoritariamente, via acumulação de excedentes, lucros oriundos da produção. O capital constante tornou-se extremamente caro, imprimindo duras sanções ao capital variável (salário).

A esta tendência decrescente da taxa de lucro são combinados outros elementos apontados por Antunes (2000), como, por exemplo, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a crise do Estado de Bem-Estar Social, as privatizações, a desregulamentação e flexibilização dos mercados e da força de trabalho, dentre outros. O capital, em sua tentativa de superação da crise, acentua a sua lógica destrutiva, buscando garantir a competitividade (contando em menor grau com o apoio do capital constante), promovendo a produtividade e, sobretudo, a lucratividade a qualquer custo.

O neoliberalismo reflete esse momento de crise, quando fere profundamente o Estado Social e a democracia, abrindo espaço ao debate sobre a "Terceira Via" que dá força a criação de ONGs, de cooperativas tradicionais, de organizações de bairro cooptadas ou corrompidas pelas práticas clientelistas que despotencializam a ação dos trabalhadores e esvaziam a disputa pelo Estado Social, isto é, abandonam o plano de penetrar neste Estado, o que resulta na diminuição das chances de superá-lo como poder de coerção e consentimento a serviço do capital.

De acordo com Boron (2004), as idéias e políticas neoliberais se encontram em crise, na "defensiva", após terem atravessado um longo período de hegemonia. Elas são pressionadas por forças internas, manifestas em mobilizações crescentes e pela expansiva coalizão de atores globais.

Na última década do século XX, presenciamos a manifestação de vários atores sociais em diferentes países latino-americanos: o levante zapatista no México (1994) não se tornou um fato isolado, pois, no decorrer dos anos, destacaram-se também os piqueteiros na Argentina, as greves gerais dos trabalhadores na França e na Coreia do Sul, além da maturação e consolidação internacional dos protestos em Seattle e Porto Alegre.

Argentina, Chile e México, os três países modelos, se encontravam em sérios riscos sócio-econômicos que demonstravam às populações os malefícios do neoliberalismo⁴. De forma concomitante, novas forças políticas passaram a controlar os governos - em países como a Venezuela e o Brasil - ou se prepararam para fazê-lo - como no Uruguai. A partir das manifestações populares de insatisfação, distintos governos se viram diante da necessidade de camuflar as características *explicitamente* neoliberais. Como forma de superação dessa crise consensuada, foram promovidas mudanças no plano político com conservação e aprofundamento no plano econômico. Foram feitas alianças com representantes populares no campo político numa operação de "maquiagem" das deficiências. Boron (Ibidem) analisa que na conjuntura de crise podem surgir fenômenos como o não cumprimento de promessas pelos governantes e a "traição de partidos de esquerda".

Dentro desta crise, a democracia latino-americana representa precarização do trabalho, o aumento da pobreza, da vulnerabilidade externa e endividamento desenfreado. Tudo isto sob o nome das políticas de ajuste e estabilização. São "democracias vazias", como lembrava Fernando Henrique Cardoso no período anterior às suas candidaturas a presidente, são democracias meramente eleitorais com regimes políticos oligárquicos controlados pelo grande capital. Esta democracia é dona de uma política farsante que introduz reformas de fundo no sistema produtivo e nas formas de distribuição e apropriação das riquezas. (BORON, 2004).

Boron atribui à crise neoliberal a dimensão de decadência dos grandes partidos populistas e de esquerda, e dos modelos tradicionais de organização sindical. Esta decadência se explica: pelas transformações ocorridas na "base social" típica destes formatos de organização devido à heterogeneidade do universo assalariado; pela queda quantitativa do proletariado industrial no conjunto das classes subalternas; pelo surgimento de um volumoso "subproletariado" que inclui um vasto conjunto de desocupados permanentes, trabalhadores ocasionais, precarizados e informais, e toda uma vasta massa marginal a qual o capitalismo declarou ser "redundante" e "inexplorável" – "Daí que o neoliberalismo pratique uma silenciosa, mas efetiva eutanásia nos pobres". (Ibidem, p. 06).

O Estado no neoliberalismo é marcado pelo uso da violência que está mais fortemente representada pelas zonas de militarização (presença do Estado nos territórios que interessam ao capital). Desde 2003, houve um aumento dos conflitos no campo, com aumento

⁴ Não somente a crise argentina de 2001 acarretou num crescimento da avaliação de crise deste modelo, como também a situação mexicana, sob a qual, após uma década de hegemonia neoliberal, percebera-se um crescimento de pouco mais de 0,3% da renda per capita dos mexicanos, o que resultou em cerca de 10 milhões de pessoas abandonando o país devido ao aprofundamento da injustiça social ocorrido no período pós Tratado de Livre Comércio - sem contar o endividamento dos pequenos agricultores pertencentes ao campo mexicano.

de pessoas assassinadas (73 em 2003, e 68 em 2004) e de famílias despejadas (só em Mato Grosso, por exemplo, este número atingiu, em 2003, o equivalente a 6.2% de toda a população rural). Aumentou também o número de acampamentos e ocupações, bem como o uso da violência pelos proprietários, principalmente em regiões do Centro – Oeste, áreas compõem junto a Tocantins, sul do Maranhão etc. áreas da agricultura mais moderna.⁵ (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 28-29).

O Estado passou a ser interpretado, principalmente no período pós-ditadura militar, como instância burocrática. Na Era Vargas, a coerção combinada com o populismo estatal tentava minar a voz do povo por democracia e justiça social. Este Estado Social nunca chegou a arranhar o capitalismo, que, por sua vez, bloqueou - via Estado - toda e qualquer tentativa de Reforma Agrária. Sabendo-se que o Estado é representado pelas classes sociais em luta, pode-se dizer que, na ditadura, este foi representado por grande parcela de empresários; e, mais além, pode-se considerar que a ditadura - como *forma* do Estado naquele momento - foi uma maneira de garantir o padrão de acumulação do capital.

Na década de 1990, com a *mundialização da economia*⁶, cresce a exclusão social que atingiu também as camadas médias da população que encontraram dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Com as determinações do Consenso de Washington, os serviços prestados pelo Estado passam a ter a sua cobertura e qualidade cada vez mais deterioradas; o Estado deixa de promover políticas sociais dentro da esfera dos direitos, e passa a incentivar políticas de inserção social para aqueles excluídos do acesso ao mercado de trabalho, imprimindo políticas compensatórias, de alívio à pobreza e não de sua erradicação.

Pesquisadores afirmam que as novas formas de acumulação delineiam um modelo que requer mudança nas atividades do Estado, implicando a sua ampliação para o capital e sua minimização para o trabalho. Essas transformações implicam no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais e numa maior centralização do Executivo para a concretização das reformas. Isto ocasiona a perda ou o enfraquecimento dos canais tradicionais de negociação e a abertura de espaços em setores de prestação de serviços

⁵ Apesar do grande índice de conflito pela terra na região centro-oeste, a região, segundo o IBGE (2004) possui apenas 4.8% da população rural do país. A esse respeito, cf. Porto-Gonçalves (2005).

⁶ Termo utilizado por Chesnais (1996) para contraposição ao termo globalização, que, segundo o autor, é cunhado de ideologia, difundindo a inevitabilidade da expansão do capitalismo. De acordo com Franco (2005: p. 47) "A Monsanto, empresa estrangeira que investe na disseminação dos transgênicos em todo mundo, utilizando maciçamente nossas terras, gasta em um ano, em lobby, US\$ 140 milhões, verba superior ao investimento publicitário do governo federal brasileiro. "Fica difícil diante de tanto poder econômico, impedir que monopolizem o controle da nossa agricultura"

públicos para agências privadas. Ou seja, o Estado age financiando a crise de acumulação do capital.

No entanto, este "retraimento do Estado" não significa a perda de seu papel central, qual seja, a dominação burguesa via coerção e consentimento. Um exemplo desta dominação pode ser percebido através da criminalização – via mídia - dos movimentos sociais, e na formação ideológica burguesa que cria e estimula em alto grau o gosto pelo consumo, pelo conforto, agindo como grande construtora da ética capitalista e como grande "Partido" do capital.

De acordo com Gohn (2001), os sindicatos também perderam espaço e poder na relação entre Estado e sociedade, se considerarmos que o desemprego mina as bases do sindicalismo. As mobilizações de massa refluíram, e o movimento popular organizado passou a operar via grandes coligações: as redes tecidas nos Fóruns Nacionais por terra, trabalho etc.

No século XX a cidadania é pensada como retorno à idéia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada pelo Estado e ao conflito de classes no exercício de uma transfiguração do real e, inclusive da figura do Estado reforçado como guardião do bem comum e distribuidor da riqueza social. Retira-se a concepção de sociedade civil como arena de conflitos, ficando esta dividida entre Estado (lugar da burocracia), sociedade civil (lugar das comunidades, das organizações etc.) e mercado (lugar do conflito).

É a Sociedade Civil quem determina o Estado, as instituições, e não o contrário. O Estado não é um "ente" que tem vida própria e administradores vitalícios; ele expressa o conflito presente na sociedade civil, sendo vitoriosa na administração do Estado a classe vitoriosa na sociedade civil. Desta forma, nos termos gramscianos, sociedade civil e sociedade política, na análise da economia política, devem estar associadas.

Dentro da concepção de que a sociedade civil não é arena de conflitos, ganham força, nos anos 1990, os pólos associativistas (representados pelas ONGs como alternativa pública não-estatal) e cooperativistas (representados por cooperativas de trabalhadores compondo uma dimensão coletiva, privada não-individual do processo de trabalho). O Terceiro Setor, além de incentivar o sentimento de "solidariedade social", de coesão social com bases filantrópicas, administra o desemprego estrutural, alargando o mercado informal via contratação de profissionais.

Como analisa Gohn (2001), é importante destacar que, quando o Estado alocava diretamente verbas para setores sociais, ou atendia à pressão organizada de determinados grupos ou movimentos, ele estava atendendo a sujeitos coletivos; porém, quando o fundo público é gerenciado por uma entidade da sociedade civil, o atendimento é feito aos usuários

na qualidade de cliente e consumidores de serviços prestados pelo Terceiro Setor, por exemplo. Como agências de consumidores de serviços prestados pelas entidades de Terceiro Setor, as demandas passarão a se dirigir à justiça social em caso de litígios e não mais aos órgãos da administração estatal. Com isso, há uma redução do poder de negociação dos usuários e uma redução do espaço público, ideologia esta vendida e pregada por uma práxis - potencializada no período pós-ditadura – que trouxe como saldo uma perda de fronteiras entre o público e o privado.

Com a Revolução Social fora da ordem do dia na conjuntura atual, a reforma social, substituída por contra-reformas, vem conquistando, há anos, marcadamente nas transições democráticas, o status de única alternativa possível para que seja feita política. No entanto, como lembra Rosa Luxemburg (2003), a reforma não pode ser tomada como uma revolução que avança lentamente até chegarmos ao socialismo⁷.

O longo período social-democrata no Ocidente demonstrou o quanto as reformas são insuficientes na "superação" do capitalismo. Foram produzidas mudanças importantes, sem dúvidas, "dentro do sistema", mas fracassou em sua intenção declarada de "mudar o sistema". (BORON, 1999, p. 9)

No caso brasileiro, como destaca Leher (2005a), ultrapassada a metade do mandato de Lula, as contra-reformas encaminhadas não arranharam os graves problemas da educação pública. O setor educacional segue prisioneiro do superávit primário. O Plano Plurianual de 2004 não operacionalizou o Plano Nacional de Educação; o governo Lula confirmou o veto de 7% do PIB para a educação; e o padrão de financiamento da educação não se alterou, pelo contrário se agravou nos últimos anos. No Brasil, o Banco Mundial realiza um investimento em Desenvolvimento Humano que soma US\$ 1,44 bilhão, quantia esta que representa um terço do Programa total do Banco Mundial no Brasil, 28% do total da América Latina e 16% do investimento mundial do Banco na mesma área.

Distintamente das expectativas, a presença do Banco Mundial no Brasil é mais ampla do que no governo Fernando Henrique Cardoso, enquadrando grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo: focalização do ensino fundamental, conversão das escolas em lócus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo) adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional, combate ao modelo europeu de universidade, autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem

⁷ Em "Reforma ou Revolução?", Rosa Luxemburg (Ibidem) reconhece a existência do reformismo como movimento político distinto contraposto à política revolucionária.

no mercado e, mais amplamente, aprofundamento da mercantilização da educação. (LEHER, 2005b)⁸.

A vinculação Constitucional de Recursos, uma conquista dos trabalhadores da saúde e da educação, nos marcos da Constituição de 1988, é um avanço que corre o risco de retroceder. A educação tinha garantida a prioridade de investimento na área; a saúde posteriormente conquistou 12% do Orçamento Anual, quase doze anos após a promulgação da Constituição Cidadã, e o quadro que assistimos hoje é de negociações e propostas pouco cidadãs que governos do Estado vêm fazendo ao governo federal em relação às propostas "pobres" da reforma tributária em pauta.

Como destaca Élio Gaspari (2003, s/p) denuncia que 7 bilhões de reais da Educação e da Saúde poderiam "sumir", em função das negociações dos governadores com o Governo Federal sobre a reformulação dos cálculos da aplicação dos recursos na área social, no Projeto de Reforma Tributária, quando então estes cálculos passariam a ser feitos após o desconto do percentual do pagamento da dívida de seus Estados, estimada normalmente em 13%.

Até pouco tempo, os 18% de impostos da União eram destinados, sob respaldo jurídico, à área educação, preservando a máxima vinculação constitucional possível para que não se comprometesse a autonomia dos entes federativos. Ou seja, definida a prioridade nacional (a Educação) como direito de Todos, os 18% reservados deveriam ser aplicados, sob a ótica do interesse maior da população, conforme as necessidades específicas e a critério de cada uma das três esferas públicas: União, Estado e Município. (Ibidem, s/p)

A partir da Emenda Constitucional nº14/96, que criou o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério) foi estabelecida uma subvinculação de 15% para o Ensino Fundamental, ou seja, 60% do total dos 18% já vinculados constitucionalmente para a manutenção e desenvolvimento do ensino (art.212 – CF/88). Ou seja, sem condições de definir, de forma cidadã e justa, o bom uso de recursos *de e para* a sua comunidade, ficam obrigados a seguir determinação federal que impõe a possibilidade de intervenção nos estados e municípios, caso a norma não seja cumprida. Em compensação, não existe na Lei Maior, nenhuma disposição legal que obrigue este mesmo cumprimento pelo Governo Federal.

⁸ A coalização de classes do governo Lula está assentada no tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de *commodities*. Nenhum deles requer universidade pública capaz de gerar conhecimento novo nem formação massiva para o trabalho complexo.(Ibidem).

Acredita-se que os Fundos podem servir justamente para criar formas de redistribuição de recursos e para novos modelos de gestão. Assim, são potenciais alternativas para administração de recursos e não para gerar mais dinheiro e investimentos nessa área.

De acordo com os pressupostos do Fundef, o aumento da qualidade do ensino fundamental não dependia do aumento de recursos para esta área de ensino, mas da atuação pedagógica dos professores, sendo uma importante intervenção neste elemento a implantação de exames nacionais motivadores da “qualidade” das escolas. Com valor aluno/ano muito baixo, e controle externo das matrículas, foram “proibidos”, de forma inconstitucional, a inclusão de jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolaridade no cômputo total dos alunos atendidos, uma vez que eles constituiriam, potencialmente, um “desequilíbrio” das contas e do “congelamento” dos gastos sociais. (ARELARO, 2007, p.2).

De acordo com os pressupostos do Fundef, o aumento da qualidade do ensino fundamental não dependia do aumento dos recursos para o ensino fundamental (considerando que na avaliação de seus idealizadores o que se gastava era suficiente). A qualidade exigiria sim o cumprimento de outros requisitos relacionados à atuação pedagógica dos professores; a intervenção neste elemento deveria ser objetivada principalmente via exames nacionais, que seriam motivadores da melhoria da qualidade oferecida pelas escolas, pela comparação dos resultados alcançados, em cada uma e entre elas. "Os pais teriam, assim, "novos critérios" para a escolha das escolas para seus filhos, considerando estas comparações de resultados, o que motivaria cada uma delas, a partir desta "saudável" competição, a melhorar seu desempenho escolar [...] Esse processo de avaliação, já existente no país, desde o início dos anos 1990, e reforçada pela LDB, em 1996, com a criação de um Sistema Nacional de Avaliação determinariam o padrão nacional de qualidade educacional, a partir dos resultados obtidos nestes exames." (Ibidem, p.9)

Com valor aluno/ano muito baixo, e controle externo das matrículas, foram “proibidos”, de forma inconstitucional, a inclusão de jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolaridade – mesmos os de curso presencial – no cômputo total dos alunos atendidos, uma vez que eles constituiriam, potencialmente, um “desequilíbrio” das contas e do “congelamento” dos gastos sociais, comprometendo o discurso sobre a exitosa “repartição eqüitativa”. (Ibidem, p.12)

Ao induzir um processo acelerado de municipalização do ensino através de suas promessas de injeção de fartos recursos financeiros, o Fundef também se configurou como estratégia desorganizadora dos movimentos sindicais pró-reivindicações por melhores

condições de trabalho e salários, para os trabalhadores da educação, já que a disponibilidade orçamentária foi bastante contingenciada (Ibidem, p.13)

O Fundef foi a expressão na lei da prioridade ao ensino fundamental brasileiro em detrimento dos demais níveis de ensino como parte do pacote de medidas consideradas fundamentais pelo Banco Mundial para o desenvolvimento da América Latina.

Não há dúvidas de que políticas de financiamento têm o poder de induzir e até definir políticas sociais. O Banco Mundial e o FMI existem para provar isto: "ou fazem do jeito que nós queremos ou não tem dinheiro". O governo federal por meio do Fundef, fez exatamente o mesmo: "ou você (estado e município) tem aluno de ensino fundamental regular em sua rede ou fica sem recursos". Daí a correria atrás dos alunos de 7 a 14 anos (gerando municipalização e ou estadualização de matrículas por simples lógica financeira), daí a inclusão oportunista de crianças de 6 anos ao ensino fundamental em várias cidades, daí o abandono da educação infantil, da educação de jovens e adultos, da educação especial. (ARELARO; GIL, 2005, p. 56)

Buscando superar as proposições do Fundef, é criado o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação), que foi visto de forma positiva por diferentes setores sob a argumentação de que o mesmo forçaria uma discussão conjunta e democratizadora entre União, Estados e os Municípios. Sustentam esta argumentação (e com um forte teor crítico ao Fundef) a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho de Secretários de Estado da Educação (Consed). Porém ao se propor uma vinculação ao Fundeb de 100% dos recursos vinculados à Educação, limita-se ou impede-se a autonomia municipal ou estadual para definir seus rumos. Nesse sentido, a educação superior, por exemplo, terá de administrar o montante restante, se houver - o que contribui para denunciar o Fundeb na operação de uma política de redistribuição de recursos - não havendo "injeção" de dinheiro novo para a área.

Pensar alternativas ao neoliberalismo não tem sido fácil devido ao grande poder de controle dos monopólios e grandes empresas sobre o mercado; a deteriorização das forças do Estado após décadas de medidas liberais também é um fator. Estas questões dão aos setores dominantes amplas vantagens nas "negociações", como a ameaça de fuga de capitais, fim de investimentos, pressões especulativas. Ao desprestigiar ideologicamente o Estado, foram criadas bases para um predomínio político baseado em uma correlação estrutural de forças favoráveis entre o setor privado, representado pelos monopólios, e o governo - que conta com cada vez menos recursos (devido ao peso da dívida, às exigências de superávits fiscais cada vez maiores). Estas fragilidades "forçam" a aceitação de pacotes externos, retirando dos Estados os instrumentos estratégicos para intervir no mercado e controlar os monopólios.

Como destaca Boron (2004), as esquerdas latino-americanas que estão como oposição se vêem diante de desafios, e o MST é um importante movimento social no enfrentamento desta realidade histórica e conjuntural. Como honrar a proposta gramsciana de construção de "partidos" democráticos? Como honrar a construção de movimentos e organizações genuinamente democráticos e participativos?

Ainda é preciso construir uma nova ética, uma ética socialista. Para isto é fundamental a ocupação do espaço midiático, no investimento em comunicação a fim de "neutralizar a ação dos aparatos ideológicos da burguesia e fazer chegar sua mensagem e seu discurso ao conjunto da população" (Ibidem). Além disso, é preciso construir estratégias no discurso, considerando as fragilidades dos trabalhadores brasileiros na compreensão e aceitação das mensagens socialistas⁹.

Sobre a esquerda no governo há outros desafios em curso. A vitória de Lula da Silva poderia representar, não só para o Brasil, mas para o conjunto dos países da América Latina, um marco na história da emancipação popular. Foi gerado um potencial estímulo aos movimentos sociais que deveria sinalizar na sustentação de suas lutas. Ganhar as eleições mostrava-se como fundamental, e chegar ao governo era um objetivo batalhado há anos. No entanto, para pôr em curso um governo popular, também se revelava essencial a existência de forças políticas societárias organizadas e combativas, visto que era fundamental o fortalecimento de uma contra-proposta, principalmente num período de pós-ditaduras e avanço neoliberal, no qual os trabalhadores não eram considerados como protagonistas

É preciso analisar a América Latina como território privilegiado de lutas anti-imperialistas, anti-capitalistas. O número de presidentes que foram depostos pela insatisfação popular manifestada em protestos diversos, nos demonstra este potencial de mobilização contra a ideologia atual do capitalismo. Como exemplo, convém também lembrarmos a experiência cubana que avançou na construção de uma sociedade com acesso universal a um amplo conjunto de bens e serviços sociais, mesmo em condições desfavoráveis como o bloqueio de 45 anos e a beligerância permanente dos Estados Unidos.

Lukács, em correspondência com Coutinho e Konder, destaca a importância de mais estudos sobre as experiências revolucionárias na América Latina. Analisa que, em geral, a realidade concreta em diversos países da América latina não é bem conhecida nem mesmo

⁹ Ver em FRANCO (2005, p.73) A criação em 1992 da Via Campesina, movimento internacional que coordena organizações camponesas, trabalhadoras agrícolas e comunidades indígenas de mais de 80 países da Ásia, Europa, África e América, é resultado da consciência da necessidade de organização nacional e internacional. O MST é um de seus mais ativos membros e está alinhado a uma de suas estratégias: a política de aliança com outras forças sociais e políticas para buscarem uma proposta alternativa ao modelo neoliberal.

pelos latino-americanos. "Os estudos que tenho podido ler, ainda quando são interessantes, permanecem muito empíricos, fragmentários, estão longe da sistematicidade desejável" (KONDER; COUTINHO, 2002, p. 131). O marxista húngaro destaca que caberá a nós realizarmos o enfoque marxista justo da realidade latino-americana e que não poderemos aguardar contribuições substancial da parte dos especialistas europeus, dos técnicos marxistas da Europa. Ainda, nos países latinos falta uma análise satisfatória das formas concretas de transformações sociais vividas nos países latinos.

Acreditamos que estas questões levantadas somente ampliam a importância da luta do MST não "só" por reforma agrária (o que não significa reduzir a grandeza da luta por reforma agrária), mas também por um outro modelo de desenvolvimento econômico para o país e, sobretudo, por educação numa perspectiva ampliada (união teoria e prática), pensando a conjuntura latino-americana com militantes de diferentes países da região. A luta pela terra precisa avançar do estágio da luta puramente econômica para a luta política; contra o Estado e não simplesmente contra o latifundiário, superando o estágio de negociação individualizada.

Pensamos que com pressão de massa é possível negociar com o Estado e garantir avanços nas conquistas. O número de pessoas que participam das negociações também é fundamental, sendo esta uma marca dos movimentos sociais que possuem direção coletiva e não elegem presidente; desta forma, aprende-se e identifica-se em conjunto quem é a favor ou contra a reforma agrária, perdendo o medo das autoridades governamentais, percebendo que elas não são mitos.

Para nós, a revolução se faz através do homem, mas o homem tem que forjar dia-a-dia o seu espírito revolucionário, pois é na esfera social que se forja a capacidade de renúncia pelo coletivo. Para tanto, transformações na esfera da consciência social são fundamentais. Não basta organizar os trabalhadores sem-terra nos municípios e ocupar latifúndios; é fundamental compreender qual é a relação que a terra conquistada deve ter com o ser humano excluído de todo o processo de produção e da organização da sociedade atual, e saber o que fazer para o mesmo voltar a integrar-se à sociedade, através da organização social do trabalho e também da prática de novos valores. É importante a definição do homem que queremos no socialismo para iniciar a sua formação agora, no presente.

A organização que tem princípios e incentiva a prática de valores, contribui para que os sem-terra entendam e resgatem sua dignidade como trabalhadores e como seres humanos. As lutas meramente espontâneas deixam de cumprir com esta tarefa histórica e favorecem os inimigos da reforma agrária. (BONAMIGO, 2002, p. 46).

Construir um novo homem requer um avanço na consciência política que permita que o individual seja constituído pelo coletivo. A consciência política é conquistada a partir da compreensão do sujeito de seu papel na sociedade. Desta forma, o debate sobre a construção de novas relações sociais na produção, sobre a produtividade, etc. deve estar próximo do debate sobre a formação da consciência que se forma através da convivência, e que se eleva no estudo, na elaboração dos objetivos a serem alcançados e das responsabilidades assumidas.

O capitalismo é contrário aos valores humanos que buscam a manutenção da vida e da espécie; as pessoas são meios para obtenção do lucro (objetivo final). É preciso investigar formas de construir, na ordem do dia, valores que rompam com esta lógica; é preciso oferecer alternativas dentro do capitalismo para que se construa o socialismo. Não basta, portanto, dizermos que há alternativa, é preciso apresentá-las na práxis e de forma reiterada.

Experiências históricas de reforma agrária na América Latina e em países como a China nos deixaram lições. Os camponeses mexicanos, sob a liderança de Emiliano Zapata (um mestiço de índios e espanhóis), fizeram uma revolução pela qual buscavam recuperar as terras que haviam sido arrancadas de seus ancestrais durante o período colonial e o século XIX. Os revolucionários eram contra a transformação das grandes propriedades rurais em agroindústrias, com a substituição do trabalho humano pelas máquinas. Eles queriam uma reforma agrária que recuperasse o antigo sistema indígena de parcelamentos.

A reforma agrária mexicana, demonstrou que não basta distribuir as terras na execução da reforma agrária, sendo preciso oferecer condições para manter os trabalhadores nelas. No México, cerca de 70% das terras agricultáveis do país foram distribuídas a 750 mil famílias. Apesar do limite máximo de 200 hectares por propriedade, latifundiários colocaram suas terras em nome de parentes e amigos, conseguindo obter propriedades maiores. Muitos agricultores pobres, por outro lado, sem assistência do governo para tocar a produção, venderam seus lotes. Atualmente há no país cerca de 4 milhões de sem-terra e 56% das terras estão nas mãos de 4 mil proprietários e especuladores.

No caso chinês, acabada a Segunda Guerra Mundial, poucos ainda acreditavam no Kuomintang (partido nacionalista chinês). Os guerrilheiros comunistas formavam então um poderoso exército, com milhares de camponeses armados. Em 1949 eles entraram em Pequim vitoriosos contra as tropas de Chiang Kai-shek (que fugiu para Formosa) e a ilha que se tornou a China nacionalista. Na primeira etapa da revolução, a nova democracia de Mao Tsé Tung expropriou as grandes e médias propriedades rurais e distribuiu-as entre os camponeses.

A reforma agrária chinesa distribuiu terra a milhões de pessoas combinada a um notável movimento educacional, que alfabetizou centenas de milhares de adultos. As

mulheres conquistaram a igualdade de direitos com os homens, sendo feito um grande esforço, entre 1958 e 1962 na intenção de tornar o país desenvolvido, em dez anos. Foram organizadas grandes cooperativas, as chamadas comunas rurais, onde além do aumento da produção, pretendiam a instalação de pequenas indústrias, escolas e hospitais. Mas, a falta de recursos, sérios problemas técnicos e graves enchentes, que destruíram plantações, isto é, o descompasso da tática de desenvolvimento com a realidade chinesa, levou ao fracasso do plantio.

No exemplo cubano, a primeira medida do governo revolucionário foi fazer uma reforma agrária radical. Todas as terras dos latifundiários foram tomadas e distribuídas para as famílias camponesas pobres. Fidel Castro buscou favorecer os camponeses que aderiram à Revolução, se lançando no Projeto de Reforma Agrária, que se tornou motivo de atritos com os proprietários de terra e com empresas norte-americanas (e também com as classes médias, que começaram a exilar-se em Miami). A primeira Lei da Reforma Agrária foi promulgada em maio de 1959, seguida de uma série de outras que, em 1964, expropriaram as grandes fazendas e usinas. Como resposta, os Estados Unidos (EUA) cortaram o fornecimento de petróleo para a ilha de Cuba e Fidel Castro reagiu importando-o da URSS.

As refinarias americanas ainda negaram-se a refiná-lo no isolamento da ilha de Cuba. A partir disto Fidel Castro expropriou-as, operando a nacionalização de bancos e minas em resposta ao bloqueio. Os esforços cubanos concentram-se então na educação, como base para o desenvolvimento do país, e na saúde, campos em que foram amplamente bem-sucedidos e fundamentais na condução do processo de resistência.

Na Nicarágua, a partir de 1926, havia uma guerrilha de resistência contra a intervenção norte-americana chefiada por Augusto César Sandino. Esta organização levou os EUA a reformularem as relações de seu país com a Nicarágua em 1933, sendo Sandino assassinado no ano seguinte, a mando do comandante da Guarda nacional Anastasio Somoza. Este, ganhando as eleições presidenciais em 1936, governou o país autoritariamente durante vinte anos. Assassinado em 1956 foi substituído por seu filho Luiz Somoza. Seis anos depois, um intelectual marxista, Carlos Fonseca, fundou um movimento guerrilheiro: a Frente Sandinista de Libertação (FSLN). Liberais e setores da classe média resolveram aliar-se aos sandinistas. O assassinato de Joaquín Chamorro (um jornalista liberal), em 1978, gerou uma insurreição nacional liderada pelos sandinistas, deflagrando um ano depois a tomada do poder pelos guerrilheiros.

Uma junta incluindo liberais passou a governar a Nicarágua, expropriando todos os bens da família Somoza, nacionalizando bancos e fazendo a reforma agrária. Após a derrota

sandinista, o país vive a globalização - assim como os demais países latinos, que dependem também de governos capazes de fazer frente ao endividamento externo, um dos pilares fundamentais da manutenção da dependência. (MORISSAWA, 2001, p. 38-39; 41-43).

No caso brasileiro, vale destacar que somos vice-campeões do mundo em concentração de terra. Só o Paraguai nos supera, embora os grandes latifúndios de lá estejam em mãos brasileiras. Porém, temos nos esforçado para virarmos campeões mundiais. De acordo com o Incra, de 1992 a 1996, as propriedades de menos de 100ha passaram de 20,4% para 15,4% (porcentagem sobre o total das terras brasileiras). Já as com mais de 1.000 ha aumentaram de 45,1% para 55,2%. (Ibidem)

Como trabalharemos ao longo do texto, o MST tem buscado alternativas ao capitalismo no âmbito de uma articulação dialética entre a formação humana e a produção material da vida, objetivando a construção de uma escola que não seja meramente instrumental à sua produção, mas sim, de uma escola na qual a produção e a formação sejam criadas (ou melhor, re-significadas) na práxis. De acordo com Morissawa (2001), cooperação é entendida nos dicionários como colaboração, solidariedade, prestação de auxílio para um fim comum. A prática da cooperação é para o MST um grande instrumento pedagógico para a construção do ser social por permitir que o trabalhador rural rompa com a auto-suficiência e o individualismo, acreditando no êxito da aplicação da força conjunta na produção e nos serviços ligados à sua atividade.

As cooperativas surgem da compreensão de que não basta fazer reforma agrária, sendo preciso assegurar a manutenção do camponês na terra. A cooperação deve estar vinculada a um projeto estratégico de mudança da sociedade, e, para tanto, precisa reunir um grande número de pessoas de forma organizada e preparar lideranças pra promover sua disseminação. Sua prática deve ser encarada como um processo que evolui em compasso com a realidade. A cooperação leva o assentado a participar das lutas específicas (vinculadas às suas necessidades imediatas) e das lutas gerais da sociedade como um todo. Num sistema de cooperação, os agricultores percebem-se como uma força que, ao somar-se às forças de outras categorias, pode contribuir para a construção de uma nova sociedade. Na cooperação preconizada pelo MST, a necessidade comanda a vontade; a cooperação deve ter um papel educativo e deve ser massiva, evoluindo das formas simples para as mais complexas.

Vencendo diversas dificuldades na continuidade de sua luta, os assentamentos do MST desenvolveram diversas atividades econômicas. Em meados da década de 1990, atingiram a agro-industrialização que, além de gerar novos postos de trabalho, elevou o nível de qualificação do trabalhador rural, o que tem contribuído para fixar a juventude nos

assentamentos. Ela envolve desde o processamento da produção (secagem, armazenagem e classificação de produtos) até o acabamento final da matéria-prima, passando por etapas intermediárias de beneficiamento parcial do produto. (Ibidem, p. 235).

Neste sentido, busco no presente trabalho me aproximar da compreensão de como uma nova proposta de produção dentro dos assentamentos pode construir uma nova consciência social na desalienação do trabalho e na recuperação da relação dialética entre teoria e prática e entre escola e trabalho. Cabe identificarmos como o MST na construção da Educação Básica do Campo e do Ensino Médio do Campo supera a formação mercadológica e como ressignifica o espaço da produção como produtor de conhecimento e da escola como espaço da práxis.

O trabalho é entendido como atividade mediada entre o seu sujeito, aqueles que o executam e o seu objeto. A criação dos instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o problema dos meios e dos fins (finalidades). Ele é sempre atividade coletiva, e como atividade ontocriativa, seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas, sim inserido num conjunto de outros sujeitos. Assim, consideramos que **o trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza; implica uma relação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização.** O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza materialmente, trata-se de uma transformação na práxis), transforma também o homem.

No ser social desenvolvido, o trabalho é uma de suas objetivações, e quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas são as suas objetivações. O trabalho permanece como a objetivação fundante e necessária do ser social, como o modelo de objetivações do ser social, uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho (a atividade teologicamente orientada, a tendência à universalização e à linguagem articulada). Não deixamos de reconhecer que o ser social é mais que trabalho; que ele é criador de uma categoria teórica mais abrangente, qual seja, a categoria de práxis. No entanto, aqui escolhemos falar do trabalho devido ao fato de que este é organizador da lógica da práxis e da emancipação humana.

A partir destes elementos apresentados, decidimos iniciar nossas análises buscando demonstrar, no Capítulo 1 (Trabalho, Educação e a Emancipação Humana), que a base da atividade econômica está no trabalho e na mercadoria, que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social. Para além de um elemento teórico da Economia Política, o trabalho é uma categoria indispensável na compreensão da

atividade econômica por fazer referência ao modo de ser dos homens em sociedade. Ele não se opera numa relação imediata do homem sobre a natureza, como a relação imediata que o animal estabelece com o seu meio. Ele exige instrumentos que no desenvolvimento do próprio trabalho vão se tornando alternativas entre os produtores e a matéria. Como destacam José Paulo Netto e Marcelo Braz (2007), o trabalho não se realiza no cumprimento de determinações genéticas, de habilidades inatas. Ao contrário ele passa a exigir habilidades e conhecimentos que inicialmente se adquirem por repetição, experimentação, sendo transmitidas por aprendizado.

A análise da mercadoria e do trabalho no capitalismo em relação com as bases da produção (forças produtivas) nos permitem visualizar como no capitalismo é organizada a dominação. A tentativa neste capítulo é demonstrar como estão organizadas as bases da exploração que precisam ser superadas na sociedade socialista.

Neste quadro, buscamos fazer um debate sobre a formação do indivíduo social na sociedade capitalista. Este indivíduo é formado nas relações sociais de produção, nas relações sociais derivadas destas primeiras num esquema que não dissocia a vida material concreta da formação do homem. Neste capítulo buscamos demonstrar como estas relações são interligadas. A partir destas considerações sobre a condição capitalista de nossa sociedade, partimos para a análise da ontocriatividade determinada pela forma capitalismo.

São estas bases que formaram os indivíduos sociais organizados em coletivos, tal como os movimentos sociais que possuem papel fundamental na formação da consciência dos homens na passagem da consciência como está (em relação com a base econômica de exploração do homem pelo homem) para a consciência revolucionária. Assim, procuramos demonstrar a importância da formação da consciência e da superação da alienação para a construção do socialismo.

No capítulo 2, (O Trabalho no Capitalismo Dependente e os Desafios à Organização Política), situamos a América Latina em seu conteúdo histórico, em sua característica específica, inserida dentro do capitalismo dependente, analisando os desafios gerais à organização e luta política dos movimentos sociais neste cenário, buscando fazer um debate entre as diferentes concepções do uso da terra (pelo camponês sem-terra e pelo agronegócio). Ainda buscamos fazer uma breve discussão sobre a especificidade dependente do capitalismo no Brasil, na busca de entendermos como se constituem as forças de esquerda no país sob esta base específica, tentando identificar suas fragilidades.

No capítulo 3 (A dicotomia Trabalho e Educação no Ensino Médio Brasileiro e as Lutas dos Educadores e do MST pela Escola Pública), buscamos fazer um debate com a

dicotomia trabalho e educação, num resgate da separação histórica entre teoria e prática que necessita ser superada no Ensino Médio brasileiro, num destaque para as ausências e deficiências deste nível de ensino. Neste capítulo discutimos os desafios presentes na escola formal, bem como as determinações externas, num debate da escola como espaço em diálogo com a sociedade e com o projeto societário.

No Capítulo 4 (O Movimento dos Sem-terra e os Horizontes do Ensino Médio do Campo), fazemos um debate acerca das experiências do Ensino Médio do Campo, numa referência à relação histórica fundamental entre trabalho e educação, à situação concreta vivida pela juventude brasileira e sua carência neste nível de ensino no campo. Nele são analisadas as experiências de Ensino Médio do Campo a partir da análise das sistematizações reunidas em documentos produzidos pelo próprio MST. Estes documentos reúnem sínteses de Conferências e Seminários sobre o Ensino Médio do Campo. Neste capítulo, tentamos analisar como o Ensino Médio do campo se aproxima (ou não) da leitura do trabalho como princípio educativo.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social. O erro de muitos reformadores residiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica.

José Carlos Mariátegui

De acordo com a teoria marxista, a origem da alienação encontra-se na produção material da vida, estando relacionada à determinada dimensão subjetiva, correspondente a uma dimensão objetiva histórico-social. A alienação social é a interiorização cultural dos colonizadores, a perda de poder dos trabalhadores em decisões fundamentais que dizem respeito à logística do trabalho, a perda de autonomia dos sujeitos, atingindo todos os espaços da vida social, começando no trabalho, mas não se restringindo a atividade produtiva.

Não poderíamos dizer que a alienação se restringe ao trabalho e a quem trabalha, encarando este como atividade específica, que determina a vida de quem o exerce apenas. O trabalho é atividade social ontológica e originária da vida social, da organização societária, não podendo ser encarada como atividade micro. A alienação no sentido marxista não é um estado temporário, fruto da subjetividade humana, como também não é indestrutível.

A superação da alienação exige a abolição da propriedade privada e do trabalho estranhado. Ela é efeito das mudanças estruturais no processo de transição para um mundo comunista de produção. Nos manuscritos econômicos-filosóficos de 1844, a alienação é considerada um estranhamento do operário em relação ao produto do seu trabalho. Por isso, por sua origem material e histórica, ela não pode ser combatida pela educação, apenas, no sentido restrito que hegemonicamente é concebida. No seu sentido ampliado ela cumpre papel na instrumentalização da luta, compondo o horizonte estratégico dos movimentos sociais. A educação é passo importante na formação da consciência, ela contribui na elevação do grau de consciência político social do sujeito. Porém, mesmo o homem instrumentalizado de consciência revolucionária não deixará de ser alienado sem reunir esforços junto a outros homens para a organização, articulação e resistência a favor da construção de um modelo de produção e de um mundo comunistas na abolição da propriedade privada¹⁰.

¹⁰ Para Marx (1987, p. 176 -177), “[...] a *propriedade privada* é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é alienação da sua vida e sua efetivação sua desefetivação, uma

Sob o prisma da alienação, carece desvelarmos a sua determinação, o que requer um diálogo com a lei econômica que dá movimento a sociedade moderna, a lei do “valor”. Esta lei é tão determinante, que podemos mesmo dizer que o “valor” é a lei econômica que dá movimento a sociedade moderna, gerindo as demais leis que pertencem ao âmbito privado no sentido privatista.

1.1 A Teoria do Valor: uma aproximação para o enfrentamento da alienação

Segundo K. Marx (1996, p. 171) “A mercadoria apareceu-nos [...] como algo dúplice, valor de uso e valor de troca [...]”. O valor de uso da mercadoria é valor de uso social (para outro) que responde às necessidades materiais e espirituais que são determinadas historicamente. É a “qualidade” da mercadoria que constitui seu valor de uso¹¹, sendo esta qualidade representada por um trabalho determinado, específico. Para fazer um jarro de barro, que requer uma habilidade, é necessário que o sujeito saiba preparar o barro, manuseá-lo até ficar a ponto de transformação.

Segundo o autor, “uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. É esse o caso quando a sua utilidade para o homem não é medida por trabalho”. O ar, o solo virgem, os gramados naturais, as matas não cultivadas são exemplos neste sentido. Ainda, “uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria”. O homem que satisfaz sua própria necessidade com o produto que cria, produz valor de uso, mas não mercadoria, tendo em vista que para produzir mercadoria, não basta que se produza apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social¹². Isto é, para que o produto seja mercadoria, é preciso que ele seja transferido a quem vai servir como valor de uso através da troca. (MARX, 1996, p. 170).

Como nos aponta Iamamoto (2007), o valor de uso da mercadoria se objetiva no consumo e constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma de organização

efetividade estranha. [...] A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado para nós. Se bem que a propriedade concebe, por sua vez, todas essas efetivações imediatas da posse apenas como meios de subsistência, e a vida, à qual elas servem de meios, é a vida da propriedade privada, o trabalho e a capitalização [...] a superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanos.”

¹¹ O camponês não pode, nesta sociedade capitalista, determinar o valor de uso das mercadorias que produz, visto que não pode deliberar sobre o caráter, a qualidade da agricultura. Muito contrariamente, quem determina esta qualidade é quem tem o poder econômico, conduzindo a produção do conhecimento na produção em prol dessa valoração privatista.

¹² A intenção no campo não é destruir mercadorias, mas dar fim à determinação das leis do mercado sobre as mesmas.

da sociedade. Ele acompanha a história do homem, considerando que em todas as épocas históricas os produtos têm uma utilidade para a satisfação das necessidades. Marx (1987), Em “para crítica da economia política”, nos traz mais elementos para compreensão do valor de uso que, para ele, se efetiva apenas no processo de consumo. O mesmo valor de uso pode ter funções diferentes, sendo utilizado de diferentes modos: “[o diamante, por exemplo,] onde quer que sirva como valor de uso, no colo de uma dama, onde tem uma finalidade estética, na mão de um cortador de vidro, desempenhando uma função técnica, é sempre diamante e não mercadoria”. (Ibidem, p. 35)

Para Marx (Ibidem, p. 31-32), “ser valor de uso é pressuposição necessária para a mercadoria, mas não reciprocamente, pois ser mercadoria parece ser determinação indiferente para o valor de uso [...]” Na sociedade mercantil, o valor de uso é a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada - o valor de troca.

Na sociedade mercantil, estudada por Marx, o valor de uso é suporte do valor de troca. “O valor de troca aparece primeiramente como relação quantitativa em que valores de uso são trocáveis entre si” (Ibidem, p. 32). A partir de Marx, compreendemos o que viabiliza a troca de mercadorias diferentes: é necessário haver entre elas algo em comum, uma identidade (valor). O autor nos diz que só existe troca se existirem diferenças de necessidades, diferentes valores de uso. Ex. Não troco café por café. A não ser que eles tenham “qualidades” diferentes.

O valor de uso da mercadoria tem como suporte o trabalho concreto. Como vimos, para uma mercadoria ter uma utilidade, ela tem que ser fruto de uma qualidade de um trabalho determinado. Quando vejo o trabalho pelo ângulo do trabalho concreto, estou chamando a atenção para a *qualidade* desse trabalho, para sua utilidade, sua capacidade de se materializar em valores de uso que respondam às necessidades sociais. Correspondem ao trabalho concreto (trabalho útil) todos os elementos da riqueza material que não são oferecidos imediatamente pela natureza, mas que são produto de uma atividade produtiva específica (uma atividade útil), que assimila elementos postos pela natureza, re-trabalhados ou não, e que os transforma em *produto*. (IAMAMOTO, 2007).

A idéia de trabalho concreto está na base da constituição da humanidade do homem, que é um ser que transforma a natureza, produz objetos úteis de sua necessidade¹³, e,

¹³ O valor de uso é expropriado no campo pelo capital. Num contato direto com a natureza, respeitando o papel dos países de Terceiro Mundo na divisão do trabalho (reprimarização da economia), o homem do campo tem cada vez mais condicionada pelo “valor” a dimensão concreta do seu trabalho. É a transnacional quem pensa a utilidade da terra e dos minérios e não o homem do campo. Justamente o trabalho concreto constitui a

portanto, realiza um trabalho que existe em todas as formas de sociedade e não só na sociedade capitalista. Assim, quando penso isoladamente o valor de uso de um trabalho concreto, trabalho útil do qual o homem se objetiva para a satisfação de suas necessidades, penso no trabalho que define a natureza do homem. Nele o homem é capaz de antecipar os seus objetivos, de conduzir a sua ação na concepção do produto, dimensão que é transversal à história humana. Toda a discussão sobre a ontologia do trabalho está centrada no trabalho concreto. Como nos diz Marx, o trabalho útil, como criador de valores de uso, é uma condição de existência do homem, independente da sociedade, dos modos de produção. Ele é eterna mediação do metabolismo entre homem e natureza. (MARX, 1996, p. 172)

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (Ibidem).

humanidade do homem, justamente esta dimensão é condicionada progressivamente alimentada pelo avanço imperialista do capital.

Neste sentido, cabe pensarmos como se insere o debate da ontologia do trabalho hoje, tendo em vista que chegamos a níveis muito elevados de alienação na ampliação da coisificação do homem sob a égide do capital e do seu fetiche.

Justamente por não ser produto, mas sim mercadoria em seu fetiche, o resultado do trabalho dos mineradores, agricultores não poderá ser artigo “de sua necessidade” ou da necessidade de sua comunidade. Permanece a dimensão concreta do trabalho, mas, no capitalismo, determinada pelo capital e seu fetiche.

Nas sociedades capitalistas também havia troca, porém nesta troca a dimensão concreta não convivia com o super avanço privatista sobre a natureza que deixa todo o trabalho sob o domínio dos capitalistas e não de produtores associados ou de produtores isolados que realizam trocas fortuitas. No capitalismo, o “valor” cresce com força sobre o valor de uso; as mercadorias aparentam ganhar mais ou menos valor pelo aumento dos preços, dos juros.

A lógica capitalista é a dos lucros. Hoje impera a lei das revendas como se elas por si só fossem criadoras de valor. O que precisamos pensar é: o que possibilita a aquisição de lucro nas revendas? Como resposta, chegamos à apropriação inicial dos meios de produção por expropriação. Logo temos pessoas com possibilidade de produzir e outras sem possibilidade de produzir. As que estão na condição de expropriadas possuem quatro alternativas: A) promover a desexpropriação (o que na filosofia burguesa significaria roubar) e na democracia burguesa reivindicar o que não se reivindica, ou seja, lutar pelo que não é seu por direito, pelo que não se busca conquistar pela venda da força de trabalho. B) Vender a força de trabalho no mercado, estando submetido à extração de mais-valia absoluta e relativa. Esta saída única oferecida pós-expropriação capitalista elimina as chances de emancipação humana pelo trabalho. C) O homem mal pode cumprir suas necessidades de sobrevivência (vestir, comer, garantir o sustento dos filhos) e muitas vezes a opção ao complemento da renda é pela alienação, reproduzindo o capital revendendo as mercadorias. Reproduzindo a relação capitalista, condicionada pela alienação, não só a venda da força de trabalho se coloca como alternativa, mas também o comércio ampliado. D) Ainda resta uma quarta saída que se relaciona em muito com a terceira e com a segunda. O homem, num investimento familiar, vende sua força de trabalho, ganha seu salário e o “poupa” de forma que possa investir na formação dos filhos. Estes devem estudar nas melhores escolas, formando-se nas melhores carreiras para serem empresários bem sucedidos ou intelectuais bem sucedidos.

Aqui temos a nítida sensação de não haver alternativa para nós trabalhadores fora da lógica capitalista. Para finalizar, a teoria do capital humano se apresenta como alternativa. Desta forma, assim como na produção, no açoitamento do trabalhador, a sua condição de sofrimento gera um potencial de revolta, assim também o acesso ao conhecimento acumulado, sistematizado na relação dialética com a luta, pode potencializar a indignação, criando o sentimento de injustiça, mantendo acesa a chama revolucionária. Por isso, é contra essa última expropriação que temos que lutar com intensidade, o que nos revela o mérito das experiências de autoformação do MST que constroem a negação da expropriação do conhecimento, da alienação no ensino, construindo a verdadeira potencialidade da formação que caminha junto com o trabalho e com a luta organizada.

Nas análises de Iamamoto (2007), Marx não está só pensando uma sociedade que tem uma dimensão de universalidade. Ele considera a dimensão de historicidade determinada pela forma como os homens organizam as suas relações sociais. Reconhecendo tais dimensões, Marx se propõe a estudar a mercadoria que não é só trabalho concreto (útil), mas também valor expresso na troca, portanto é também trabalho humano abstrato, trabalho humano em geral. No caso da mercadoria, não existe um trabalho que seja exclusivamente concreto ou abstrato. De um ângulo ele tem uma utilidade (concreto), mas quando se abstrai essa qualidade (habilidade do artista, do marceneiro etc.) ele também é materialização de força humana, física, espiritual, de energia humana (trabalho abstrato).

Na sociedade mercantil, a mercadoria não pode ser valor de uso (trabalho concreto) sem ser valor (trabalho abstrato, medido pelo tempo de dispêndio de força humana), nem ser valor sem ser valor de uso, porque o valor de uso é suporte do valor de troca. Porém, mesmo que duas pessoas tenham necessidades diferentes (que motivem a troca), em termos de mercado, é o valor quem nos permite conhecer se as mesmas são "equivalentes", é a medição deste equivalente, desta expressão comum a todas as mercadorias e não apenas o interesse pela troca de qualidades distintas, que fomenta a relação de mercado. É na medição do valor (quantidade de força humana empregada) que podemos dizer que duas mercadorias são iguais a uma terceira (que não é uma nem outra) que viabiliza essa troca. Por isso, Marx nos aponta que, na verdade, valor de troca é valor.

Segundo Marx, é pela expressão de equivalência de diferentes espécies de mercadoria que é revelado o caráter específico do trabalho gerador de valor, quando se reduz de fato, os diversos trabalhos contidos nas mercadorias diferentes a algo comum neles, ao trabalho humano em geral. Finalmente, a forma dinheiro objetivamente vela, em vez de revelar, “[...] o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre produtores privados.” (1996, p.179 e 201).

O que determina a lógica de funcionamento da sociedade capitalista é a subordinação do valor de uso (trabalho concreto) ao valor (trabalho abstrato). Na sociedade mercantil se busca o lucro, o que produzimos é indiferente (hoje produzo camisa, amanhã caneta, depois cadeira), porque o que move a lógica de funcionamento dessa sociedade não é a satisfação das necessidades, e sim, a compra e a venda, tendo em vista a acumulação do capital. Nesse sentido é que o valor de uso é subordinado, nessa sociedade, a uma lógica maior, que é a lógica da reprodução do próprio valor.

Ao pensarmos o trabalho do pintor que pinta para vender seus quadros numa exposição, ele não pinta pelo seu bel prazer (pode até ter prazer nisto), mas ele pinta para pôr seu quadro no mercado. Ele tem que saber pintar (concreto). É o mesmo trabalho, porém não pensado no ângulo da sua qualidade, mas pelo ângulo de sua indiferença (“trabalho humano cristalizado”, “gelatina de trabalho”); abstrai-se o ângulo da qualidade (concreto, valor de uso) e vemos o trabalho na ótica da quantidade (valor). Aqui damos ênfase à supervalorização de um determinado ângulo do trabalho, onde cabe enfatizarmos que na sociedade mercantil, mesmo a capitalista, todo trabalho (quando se trata de valores de uso sociais) é concreto e abstrato, com exceção do trabalho que realizamos para nós mesmos, em nossa casa, para a satisfação de nossas necessidades (como cozinhar etc.). (IAMAMOTO, 2007, p. 33).

Quando desaparece o caráter útil dos produtos do trabalho, junto com ele desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de se diferenciar um do outro para serem reduzidos a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato. Assim, resta deles a mesma objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, de dispêndio de força de trabalho humano, sem que seja considerada a forma como foi despendida. (MARX, 1996, p. 168) O valor surge na produção¹⁴, representando trabalho humano abstrato investido na produção de algo que satisfaz as necessidades.

¹⁴ De acordo com Singer (1975), os partidários da Economia Marginalista colocam a origem do valor no valor de uso das mercadorias. Como destaca o autor, as opostas concepções de “valor” firmadas entre a “Economia Marginalista” e a “Economia Marxista” demonstram as diferentes “interpretações da vida social, da evolução da sociedade e dos rumos desta evolução”. Há na ciência econômica moderna, duas maneiras distintas de se definir valor: uma delas o analisa a partir da relação do homem com as coisas. Ela parte da idéia de que o homem sente uma série de necessidades e é na procura da satisfação dessas necessidades que ele se engaja na atividade econômica. Portanto, o que ele cria na atividade econômica, ou seja, *o valor*, é o grau de satisfação ou a utilidade derivada dessa atividade. De acordo com esta abordagem, a atividade econômica se dá essencialmente entre o homem e o meio físico, em que o homem atribui valor aos objetos ou aos serviços, na medida em que estes satisfazem suas necessidades. A teoria do valor-utilidade lê o valor como uma manifestação de comportamento essencialmente subjetivo. (Ibidem, p. 12-13).

O autor ainda destaca que a teoria do valor-utilidade, quando explica o valor das mercadorias e dos serviços, parte do mercado (um segmento da realidade), sendo a troca não apenas manifestação do valor, mas também criação do valor. A teoria do valor-utilidade tem sua aplicação prática imediata, na explicação dos preços efetivos no mercado.

A abordagem marxista, sua antagonista, retira o valor não das relações do homem com as coisas, mas do homem com outros homens, isto é, das relações sociais. O valor, neste caso, é o fruto das relações que se criam entre os homens na atividade econômica. A primeira é a teoria do valor-utilidade e a segunda, a teoria do valor-trabalho que parte da idéia de que a atividade econômica é essencialmente coletiva. Esta atividade não é acordada no capitalismo, mas determinada pela dominação e divisão desigual do conhecimento. E como se daria no socialismo? Talvez a divisão será dada pela necessidade **coletiva**. Mas medi-la ainda seria desafio, sendo necessária a construção de uma nova ética.

"A teoria do valor-trabalho parte da produção: o valor não surge no mercado, ele surge na produção. O trabalho não é encarado como algo negativo, como a renúncia ao ócio, ao descanso, mas como uma atividade que afirma o homem como homem. O indivíduo é encarado como produtor social, como indivíduo integrado na divisão social do trabalho." (Ibidem, p. 20).

Feitas estas considerações, reconhecemos que o valor da mercadoria se expressa na troca, não sendo determinado por esta. O valor não surge da compra e da venda, apenas mostra-se nela, surgindo da produção. Toda esta discussão feita por Marx nos auxilia na compreensão da centralidade do trabalho na relação homem-natureza como característica ontológica da vida humana, do “valor” como originário da produção, não sendo esta evidência afetada pelas transformações no mundo do trabalho.

1.2 O desenvolvimento das forças produtivas e a contradição fundamental do capitalismo

Através do aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho é possível o aumento da produtividade e do trabalho humano ao longo da história. O caráter da atividade realizada pelos indivíduos na fabricação dos produtos, determina o tipo de relação a ser estabelecida entre os trabalhadores e os meios de produção. No feudalismo, o trabalho agrícola era realizado via instrumentos de trabalho simples (enxadas, pás, arados de madeira ou de ferro) sendo necessário o esforço e a habilidade manual dos trabalhadores no arado da terra, na colheita e preparo dos produtos colhidos para o consumo ou armazenamento.

A produtividade do trabalho no capitalismo aumentou muitíssimo em relação ao modo de produção feudal. Nele, os trabalhadores são operários agrícolas que não possuem a terra como possibilidade. Esta condição é vendida sob a ideologia da liberdade, sendo destacado que os homens no capitalismo não estão amarrados à terra, sendo livres para venderem sua força de trabalho. Sob o capitalismo, a divisão do trabalho também se torna mais complexa, sendo a produtividade mais controlada com jornadas de trabalho; os trabalhadores recebem salários e vivem em cidades ou vilas próximas de onde se deslocam para o local de trabalho. O trabalho no capitalismo é essencialmente técnico e se realiza através do manejo das máquinas que são propriedade do patrão.

Deste modo, o que distingue as épocas econômicas umas das outras não é o que se faz, mas sim como se faz; a complexidade contida no produto. Baseadas no desenvolvimento dos instrumentos de trabalho são criadas determinadas relações entre os homens através do processo de produção. No entanto, é preciso destacar que não é a transformação do instrumento, em si, o que permite a passagem a outro modelo de produção, mas

O excedente social é gerado na teoria valor-utilidade pelo valor total poupado pelos indivíduos; ao contrário, a teoria do valor-trabalho destaca que é a necessidade de competir que faz com que o capitalista poupe e gere excedente, sendo este último gerado pela extração de mais-valia absoluta e relativa.

essencialmente a nova relação social viabilizada por este novo instrumento; este novo modo de produção será dependente da força de trabalho humana e de como se dará a relação de produção na utilização do novo instrumento e da força de trabalho na definição do tempo destinado à produção.

No comunismo primitivo, quando os instrumentos eram muito primários, pouco desenvolvidos, quando as ferramentas dificultavam a luta isolada contra as forças da natureza, animais etc., os homens eram obrigados a trabalhar em comum. O trabalho em comum era possível pela propriedade em comum dos instrumentos de produção o que resultava que os frutos do trabalho fossem comuns. Quando o homem descobre o fogo e começa a trabalhar o metal, criando instrumentos como o machado de ferro, o arado com relha de ferro etc., a produtividade do trabalho aumenta a ponto que o homem começa a produzir mais do que necessita para seu consumo imediato.

Surge na história uma possibilidade de dominação pela expropriação na combinação de coerção e força já existentes anteriormente, porém de forma menos organizada. Esta dominação, agora, se dá também no campo do planejamento e do desenvolvimento das forças produtivas, podendo, por esta razão, obrigar os outros homens a trabalharem para eles (os dominadores). Isto não acontecia na comunidade primitiva, em que homem algum podia obrigar outro homem a trabalhar para ele, dado que o rendimento do trabalho de cada um somente chegava para a subsistência individual e desse modo para recuperar a energia necessária para continuar o trabalho simples do dia seguinte.

Apenas quando se criam as condições de produção de um excedente é que surge a escravidão e a falsa liberdade capitalista, na qual a propriedade social dos meios de produção é substituída pela propriedade privada. Antes, a busca do domínio do homem pelo homem seria pouco produtiva, visto que os homens estavam descobrindo formas de garantir a vida. O conhecimento sobre a forma da subsistência era passado socialmente, sendo um homem dependente do outro. Durante este tempo primitivo ninguém era dono de nada e tudo pertencia a todos.

Com o crescimento da comunidade, as tarefas foram divididas. Enquanto uns plantavam, outros cuidavam do rebanho e outros fabricavam os instrumentos de trabalho. No entanto, tudo o que era produzido tinha valor de uso social para a comunidade. Não sobravam produtos propositadamente, não havia excedentes. Nisto consistia a economia de subsistência. Tudo era consumido e não havia condições para troca como relação social fundamental.

A divisão do trabalho trouxe condições dos homens desenvolverem técnicas que ajudaram no aumento da produção. Por exemplo, se determinado grupo era responsável pelos

instrumentos, foi possível aprimorar a técnica destes instrumentos, aumentar a quantidade de instrumento e sua qualidade. Desta forma era possível à comunidade produzir mais do que ela precisava e com a produção de excedentes foi possível a atividade comercial que continuava valorizando o produto produzido em outras esferas. O dinheiro surge junto com a ampliação da atividade de troca, no início sendo representado por algo raro, como o ouro e o sal em outras épocas.

Na produção da manufatura, os operários utilizam os mesmos instrumentos, tecnicamente pouco evoluídos que utilizavam nas oficinas particulares. Nesse processo, cada operário transforma a matéria em produto acabado, realizando todo o processo de trabalho. Neste caso, estava o conhecimento embutido na produção, visto que, na realização do seu todo, os produtores de manufaturas podiam extrair na produção, no fazer do trabalho, o conhecimento teórico e prático que possibilitasse o desenvolvimento das forças produtivas. Este conhecimento seria possível a um número ampliado de homens que participavam do mesmo processo no domínio total da engrenagem produtiva. Desta forma, os homens produzindo coletivamente, no dispêndio de energia física e intelectual no trabalho poderiam socializar o conhecimento apreendido no processo de trabalho. No caso do capitalismo em seu desenvolvimento, esse conhecimento é expropriado pela divisão técnica do trabalho numa espécie de aumento de dosagem da expropriação e da dominação dentro do próprio capitalismo.

Ao homem operário, que pensa, no processo de trabalho, como aumentar a produtividade da empresa, **a ele e aos seus companheiros de trabalho não responderá a nada esse conhecimento que será apropriado pelo capitalista e de certa forma expropriado do trabalhador, que não terá condições de pensar sobre o trabalho mesmo que nele haja disposição para isto, na medida em que lhe falta meios, acesso à terra, acesso aos instrumentos de trabalho que no capitalismo só é possível dentro das relações do capital, na concessão privada do uso dos meios de produção capitalistas**, ou seja, na venda da força de trabalho humana.

O trabalho na manufatura é semelhante ao que o mesmo trabalhador realizava como pequeno produtor independente, mas o próprio fato de estar junto com outros trabalhadores o leva a produzir mais; há uma organização do trabalho, uma reserva de tempo ao trabalho. O resultado da produção de 20 trabalhadores isolados é, geralmente, muito menor do que quando trabalham no mesmo local.

Mais tarde, o capitalista percebe estas novas formas de aumentar o lucro, diminuindo os custos. Em vez de todos realizarem o mesmo trabalho, pode-se especializar os

trabalhadores em diferentes tarefas complementares. Por exemplo, um corta o couro, outro cose, outro cola as solas etc. Deste modo, em razão desta divisão técnica do trabalho, aumenta muito o rendimento ou produtividade do trabalho, isto é, aumenta a produção de sapatos por dia. Portanto, nenhum operário produz um produto final. O que se converte em produto final é o produto comum de todos os operários. Essa divisão técnica das tarefas dentro de um mesmo processo de produção permite uma eficiência maior e, portanto, um aumento do rendimento do trabalho dos operários. (HARNECKER; URIBE, 1980).

Contudo, a capacidade pessoal para utilizar os instrumentos de trabalho continua a ser o fundamental nesta forma de produção. O capitalista, apesar de ser dono dos meios de produção, não tem um controle total do processo, que depende de aptidões pessoais que escapam ao seu domínio. Ele procura ultrapassar estes limites, que depende da habilidade e eficiência pessoal do trabalhador, substituindo o trabalho humano pelas grandes máquinas industriais. Nesta etapa, o trabalhador perde o controle sobre os seus instrumentos de trabalho e fica sujeito ao ritmo, eficiência e tipo de atividade que lhe é imposto por uma máquina que é propriedade do capitalista.

A habilidade do trabalho é realizada pela máquina, simplesmente operada pelo trabalhador. Deste modo, o dono dos meios de produção passou a controlar de forma total e definitiva o processo de produção, ficando mais nítida a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, quando o trabalhador tem seu conhecimento substituído pela máquina numa busca social pelo aumento da produção, posta pelo capitalismo em primeiro lugar em detrimento das pessoas.

Esta é a diferença fundamental entre capitalismo e socialismo. A defesa do socialismo está no fato de que o capitalismo gera contradições e problemas sociais que não podem ser resolvidos nele, um sistema de desigualdades possivelmente atenuadas com reformas moderadas, e de desumanidade que não pode ser atenuada.

A desumanização capitalista não é fruto apenas da perda de direitos, visto que esta perda é elemento da perda da condição de classe burguesa, elemento que também enfraquece a luta dos trabalhadores na relação dialética entre as duas classes (como veremos mais adiante com as análises realizadas por Florestan Fernandes). **Mas, o elemento fundador da desumanização no capitalismo é a expropriação do próprio trabalho reduzido a emprego.**

Como destaca Marx (1996), **o operário** na grande indústria deixa de controlar não só a forma como se produz, mas também os seus instrumentos, ficando submetido às máquinas e **passando assim a ser mais uma peça da engrenagem que é o processo de produção**

capitalista. Trata-se do desenvolvimento do modo de produção especificamente capitalista com a subordinação real do trabalho ao capital.

A grande indústria mecanizada acabou por submeter totalmente o operário ao dono do capital. O capitalista é o proprietário dos meios de produção e também é quem tem o controle total do processo, controle não realizado pessoalmente, mas através dos seus representantes que são chefes administrativos e gerentes. (Harnecker; Uribe, 1980).

As forças produtivas são energia com que uma sociedade conta para produzir. São constituídas por todos os elementos que intervêm na produção material: a força de trabalho, com a sua capacidade e grau de especialização; os meios com que se trabalha (instrumentos, máquinas, edifícios, etc. e a memória sobre a qual se trabalha). Elas não são uma simples soma destes elementos, mas dependem da forma como estes elementos se combinam.

Nos primeiros tempos da manufatura, os mesmos elementos que antes estavam dispersos no processo de produção individual (o sapateiro com os seus instrumentos), ao juntarem-se (muitos sapateiros no mesmo local) atingem um rendimento maior. E isso é muito mais acentuado quando se produz a divisão técnica do trabalho. A simples especialização dos trabalhadores dá origem a um rendimento do trabalho muito maior. (Ibidem).

O aumento da produtividade do trabalho depende, aqui, da forma como se organiza tecnicamente a produção, isto é, depende do tipo de relação que o trabalhador ou o conjunto de trabalhadores estabelecem com os meios de produção. O que estimula a criação desse tipo de relações técnicas de produção são as relações sociais de produção capitalista e as leis que se estabelecem a partir delas. A propriedade privada sobre os meios de produção e a necessidade que estes proprietários têm de ganhar sempre mais estimula-os a procurar novas formas de aumentar a mais-valia. Já não é suficiente prolongar o dia de trabalho. Esse tem um limite fisiológico e um limite político imposto pela luta de classes.

Não há relações técnicas independentes de uma determinada forma de subordinação a relações sociais de produção. Portanto, se estas relações mudam, deve mudar também a forma como se estrutura o processo de trabalho, isto é, as relações técnicas de produção. **É este o caso da transição para o socialismo em que a implantação das novas relações de produção (socialista) devem ser acompanhadas pela modificação da estrutura do processo de trabalho, de tal modo que este permita a apropriação real, pelos trabalhadores, do processo de produção, eliminando-se definitivamente a separação que o capitalismo estabelece entre o operário e os meios de produção.**

A socialização das forças produtivas ultrapassa amplamente os limites da fábrica, do local da produção, dependendo fundamentalmente de dois fatos: a origem cada vez mais

social dos meios de produção e o destino cada vez mais social do produto. Por origem cada vez mais social dos meios de produção deve-se entender o fato dos meios de produção terem a sua origem num número cada vez maior de ramos da produção ou de atividades econômicas. Deste modo, a agricultura primitiva, por exemplo, bastava-se a si própria, sendo o próprio camponês que fabricava os instrumentos de trabalho, preparava as sementes etc. Neste caso os meios de produção de origem não-agrícola eram poucos ou nenhum. Porém, à medida que se aperfeiçoaram as técnicas agrícolas, a agricultura vai necessitando cada vez mais de meios de produção que têm a sua origem em outros ramos econômicos: ferramentas mais complexas, tratores, debulhadoras, fertilizantes, inseticidas, energia elétrica, combustível. O mesmo acontece em outros ramos da indústria.

Observa-se que não é o caso de hoje ser possível esta socialização, visto que a divisão do trabalho tornou-se internacional, não havendo vantagens em uma associação latino-americana com as indústrias estrangeiras produtoras de sementes e fertilizantes dentro da cultura do agronegócio. **Nesta relação atual do capitalismo em curso na América Latina, não há espaço para a socialização das forças produtivas porque toda ela pertence ao capital que se expande, se “infiltra” em quase todos os espaços da produção, expansão crescente fomentada pela dominação territorial em altíssima escala.**

A socialização crescente das forças produtivas manifesta-se, portanto, no fato de que cada ramo da produção necessita cada vez mais de meios de produção que provêm de outros ramos. A agricultura depende da indústria química, extrativa, metalúrgica etc. Claro esta forma ocorre se a indústria química e outras forem expressão da divisão social do trabalho necessária ao desenvolvimento das forças produtivas, e não da divisão técnica e social que segmenta os ramos do conhecimento, que separa execução e planejamento da ação sobre a matéria. No primeiro sentido, a socialização é necessária, mas antes disso, possível e quase natural dentro da ordem, porque a ética que sustenta as relações sociais é a da cooperação social e desenvolvimento da espécie humana. Na segunda situação, no entanto, a socialização é estratégia a ser buscada com lutas e no desvendamento das contradições.

A socialização das forças produtivas não se limita apenas ao que se passa dentro da fábrica, mas diz respeito fundamentalmente à crescente interdependência dos diferentes setores da economia. Ela não tem lugar apenas no plano nacional, estendendo-se também ao plano mundial. Socialização das forças produtivas é, portanto, o caráter cada vez mais dividido e especializado do processo de trabalho, por um lado, e a interdependência cada vez maior dos diferentes setores de produção, de outro.

Os pequenos produtores independentes - um pequeno agricultor, um carpinteiro etc.- são pessoas que trabalham com seus próprios meios de produção, são donos dos seus instrumentos de trabalho; eles compram, caso seja necessário, a matéria prima, e vendem os seus produtos no mercado. Neste caso, não é posto em dúvida que os resultados obtidos pela venda dos seus produtos lhes pertencem, trata-se do valor criado pelo seu próprio trabalho. Mas, mais tarde, dá-se a concentração dos meios de produção nas grandes oficinas e fábricas. Estes já não podem ser postos em ação por um indivíduo isolado, ou melhor, não podem ser comandados por ele.

Outros trabalhadores destituídos destes meios de produção comparecem ao espaço de produção junto com outros trabalhadores como única alternativa de sobrevivência: vender sua habilidade, a qualidade do produto, ao capitalista. Os produtos, que agora são criados socialmente, ou melhor, controlados no domínio dos meios de produção, não ficam como propriedade daqueles que realmente operam os meios de produção, isto é, os verdadeiros produtores, mas passam para as mãos do dono dos meios de produção. Vemos que há aqui uma contradição entre o caráter social da produção e a forma privada da apropriação capitalista. À medida que o capitalismo se desenvolve e expande, esta contradição vai se intensificando.

Esta contradição é cada vez mais evidente, porque, como falamos, **desde o início do modo de produção capitalista existe uma contradição entre o caráter privado da propriedade capitalista dos meios de produção e o caráter social que teve, desde o seu início, a força de trabalho.** Podemos agora perceber porque é que Marx afirmou que a contradição fundamental do capitalismo é a **contradição entre o caráter cada vez mais social das forças produtivas e a propriedade privada capitalista dos meios e produtos de produção cada vez mais concentrada.**

Se tivéssemos todos os trabalhadores operando os meios de produção livremente, associados na produção por escolha e habilidade socialmente construída, divididos de acordo com a identidade nata com seu território, trocando produtos de acordo com suas necessidades de consumo, não estaríamos sob o capitalismo.

A interdependência dos diferentes setores da economia no capitalismo só poderá se dar em favor da reprodução do capital e não em favor da manutenção da vida humana na preservação de suas múltiplas dimensões. A repartição da mais-valia gerada na produção sob a forma de lucros entre industriais, banqueiros e comerciantes, corresponde à separação do capital total em capitais específicos (industrial, bancário e comercial). Como todos os capitalistas (industriais, banqueiros ou comerciantes) têm no lucro a sua ação, é fácil

compreender porque entre eles reina uma intensa concorrência, não apenas entre esses grupos, mas entre os componentes de cada grupo. A natureza dessa concorrência transforma-se com o aperfeiçoamento dos monopólios.

Qualquer que seja sua natureza, a concorrência é um componente da dinâmica do *modo de produção capitalista*, a ponto de dizermos que **não existe capitalismo sem concorrência, e que, se esta está em crise, do mesmo modo está o sistema capitalista.**

As crises próprias do *modo de produção capitalista* são inteiramente diferentes. Se, nas crises pré-capitalistas a diminuição da força de trabalho como fruto de epidemias e guerras provocadoras da morte dos trabalhadores é o que ocasiona a diminuição da produção, na crise capitalista ocorre exatamente o contrário. É a redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada, isto é, o desemprego estrutural.

A crise capitalista aparece inversamente à crise pré-capitalista, como uma superprodução de valores de uso. Não há insuficiência na produção de bens, não há carência de valores de uso; o que ocorre é que os valores de uso não encontram escoamento, não encontram consumidores que possam pagar o seu valor e quando isto acontece os capitalistas tendem a travar a produção; na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura, restringindo ao limite a produção. (NETTO; BRAZ, 2007).

Ao analisarmos a formula geral do movimento do capital D-M-D', o capitalista investe dinheiro para produzir mercadoria com o único objetivo de produzir mais dinheiro do que investiu. A mercadoria produzida só se realiza quando pode ser convertida em mais dinheiro. A crise representa a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em mais dinheiro. Desta forma, a acumulação do capital não pode prosseguir.

A mercadoria e seu fetiche são relações atuais. A produção mercantil surgia sob o escravismo, desenvolvendo-se já no feudalismo, principalmente a partir do século XIII. Ela supunha a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. No escravismo, ela resultava principalmente da atividade dos artesãos (que desfrutavam da condição de trabalhadores livres, embora parte do excedente produzido pelos escravos pudesse ser trocada pelos seus proprietários).

Sob o feudalismo, no decorrer do século XIII, o contingente dos artesãos aumenta, e às suas mercadorias se soma o excedente produzido pelos camponeses e o destinado à troca. Em sua configuração mais geral, essa produção de mercadorias que se designa como produção mercantil simples estava estruturada sob dois pilares: o trabalho pessoal, e o fato de artesãos e camponeses nela envolvidos serem os proprietários dos meios de produção que empregavam. **De forma originária, esse tipo de produção não implicava relações de exploração: o**

camponês trabalhava de forma solidária com membros da sua família e o mestre artesão compartilhava as condições de trabalho e vida de seus aprendizes e jornaleiros. Este tipo de produção destinava-se basicamente a um mercado restrito, quase sempre de âmbito local, no qual **os produtores conheciam as necessidades dos compradores.** (NETTO; BRAZ, 2007).

O desenvolvimento do comércio no século XIII contribuiu para aumentar de forma significativa a produção mercantil simples. Com a crescente intervenção dos comerciantes, os mercados locais perdem sua importância, são diversificados e estendidos e, em alguns casos, substituídos por outros graças à ampliação das rotas comerciais. Antes dessa crescente intervenção, o produtor levava ao mercado a sua mercadoria para vendê-la a fim de obter as outras mercadorias de que carecia para o seu consumo pessoal ou as matérias-primas e instrumentos necessários à constituição do seu trabalho. Podemos simbolizar o processo de circulação característico da produção mercantil simples com a seguinte expressão: M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria). (Ibidem).

O produtor não tinha como objetivo central a posse do dinheiro e o seu acúmulo. O dinheiro era meio de troca, funcionando com simples intermediação entre mercadorias diferentes. Na escala de um mercado local, a circulação de mercadorias era restrita, passando quase que de forma direta das mãos do produtor às mãos do consumidor. Com o aumento da demanda de mercadorias e com o aumento da expropriação que acarretava a substituição do trabalho pelo emprego. É aumentada também a circulação do dinheiro, visto que agora vendiam a força de trabalho em troca de dinheiro para a obtenção de novas mercadorias para o seu uso. O dinheiro não era meio de troca entre mercadorias, visto que a força de trabalho, ao ser vendida, representava já um fracionamento na produção de mercadorias advindo da exploração. (Ibidem).

A mercadoria é o elemento fundamental na leitura da sociedade capitalista, visto que na sua produção (instrumentos, matéria e força de trabalho) se gera o valor. Na leitura do capitalismo é importante analisarmos como o valor se multiplica junto à compreensão de como ele se produz, problema fundamental discutido por Marx em “O Capital”.

É a dependência recíproca de todos os produtores que gera a necessidade de um mediador generalizado na necessidade permanente da troca e do valor de troca, fazendo com que os produtos do trabalho assumam a forma de mercadoria. Os objetos úteis, frutos de trabalhos concretos, qualitativamente determinados, de produtores privados independentes, assumem a forma mercadoria porque necessitam ser trocados. Podem ser trocados, porque contêm uma substância comum, mais além de sua qualidade determinada: trabalho humano

coagulado, medido pelo tempo – tempo de trabalho socialmente necessário - o que permite estabelecer a relação de equivalência entre mercadorias qualitativamente distintas, relacionando-as entre si.

O processo de produção capitalista de mercadorias se realiza sob o comando do capital, congregando e reproduzindo forças produtivas, relações sociais de produção e concepções espirituais de mundo. Este movimento abrange as esferas da produção e da distribuição de produtos, a criação de valores e mais-valia e sua realização no mercado.

Analisando os “Grundrisse”¹⁵, Iamamoto (2007, p. 376) ressalta que, no capitalismo, a forma mercantil é forma necessária e geral dos produtos do trabalho, das condições de trabalho e dos meios de vida. "Espraia-se no conjunto da vida social, atingindo a força de trabalho do trabalhador 'livre' tornando o trabalho assalariado". Este, entretanto, só é criado em sua plenitude, quando a ação do capital alcança também a propriedade da terra, expressa através da renda fundiária capitalista, ou seja, quando a terra, como natureza, deixa de ser fonte direta de subsistência, arrancando os "filhos da terra do seio que os criou" para tornar-se fonte mediada de subsistência, completamente dependente das relações sociais. A propriedade capitalista da terra transforma a agricultura, possibilitando uma difusão do trabalho assalariado e a aplicação dos resultados acumulados pela ciência no desenvolvimento das forças produtivas.

Desta forma, assim como a mercadoria é unidade imediata de valor de uso e valor, o processo de produção capitalista de mercadorias é unidade imediata de processo de trabalho e de criação de valor e de mais-valia.

Na sociedade capitalista, o ponto de partida é o processo imediato de produção, é o capital na forma dinheiro, de grandeza definida, empregado de forma que vise o seu crescimento, o que, para o capitalista como persona do capital, aparece como intenção ou finalidade do uso de algo que lhe pertence. Assim, o fim e o resultado do processo de produção representam a conservação do valor inicialmente adiantado e a produção de um valor excedente, mediante apropriação de trabalho não pago: a produção de mais-valia.

Para Marx (1980), o pressuposto da existência do capital é o trabalhador livre: o capital tem origem nas condições do trabalhador livre. A separação do indivíduo com relação às condições do seu trabalho: o agrupamento de muitos em torno de um capital.

A reprodução do valor, para além daquela relacionada à reprodução da força de trabalho, é relação que também só é possível com o adicional *força de trabalho humano*,

¹⁵ Cf. Marx (1980, II, 217-218).

mesmo que estejamos nos referindo a atividades de alta tecnologia, visto que estas também requerem planejamento para a execução das vendas e esforço humano.

O fim do capitalismo não está condicionado ao fim da produção de mercadoria - embora ela seja a célula base de compreensão desta sociedade - mas ao fim da apropriação privada e da expropriação que possibilitam a extração da mais-valia na produção de mercadorias. Eu posso produzir mercadorias e vendê-las no mercado. Ainda posso viver da venda dessas mercadorias, o que não me dá elementos suficientes para afirmar que vivo sob o capitalismo, que as relações sociais predominantes são as capitalistas. Até então só posso dizer que realizo trocas, que há valor de troca em minhas mercadorias e, não necessariamente, *valor* - fruto do trabalho abstrato e da força de trabalho humana que inclui a medição do equivalente para retirada da mais-valia.

Porém, quando compro um montante de mercadorias que não são úteis para o meu uso, compondo um pequeno excedente, na intenção de revendê-las por um preço maior do que aquele que as comprei junto ao produtor direto, também sou capaz de obter lucros. Também sou capaz de viver a partir dessa revenda sem o esforço do trabalho direto com a mercadoria. Muito cuidado é necessário na leitura dessa afirmação que não quer dizer que possamos viver sem mercadoria no capitalismo, ou seja, sem trabalho em sua dimensão concreta e abstrata no superdimensionamento desta última característica em detrimento da primeira que não se extingue, mas se aliena no capitalismo.

A afirmação deste item é: As mercadorias, no capitalismo, **parecem** ganhar *valor* por si só. Elas estão fetichizadas, com alto grau de circulação que **aparentemente** está independente da produção. Como se as mercadorias criassem valor por si só, sendo esta aparência cotidiana quando compramos e revendemos, por exemplo. Isto é feito de forma tão fracionada, fragmentada da produção que perdemos a dimensão real do valor das mercadorias e a dimensão real do valor do trabalho que já se aliena no terreno da produção.

Estamos descrevendo uma relação tal como se estabelece no comércio, nas feiras, destacando a importância de pensarmos sobre este ponto, considerada a importância que tem sido dada no capitalismo ao investimento do homem em sua autonomia, no seu “empreendedorismo” numa negociação de mercadorias.

Acontece que esta relação de vendas no mercado é fruto da organização social dos bens da natureza, organização que antecipa a revenda de mercadorias, fazendo com que tenhamos duas situações sociais diferenciadas. Aqueles homens que podem escolher livremente vender mercadorias para aumento do seu lucro - podendo contar com um

excedente acumulado como seguro aos riscos do negócio -, e homens que o farão como complemento salário.

Vejam que não estamos falando exclusivamente da "classe média" nem da alta elite que em tudo pode investir e arriscar com subsídios. Estamos falando também do ambulante, dos homens que vendem todo o tipo de mercadoria que não produziu e sobre a venda da qual esperam lucrar. Notamos que há dependência indireta desses revendedores que compram da empresa consumidora principal da produtora (indústria, empresa) mantendo sempre a relação de lucro obtida na venda da indústria ao revendedor principal que é sempre maior. É sempre maior porque parte da dominação, porque parte da expropriação que permite formar excedentes construtores dos meios de produção.

Sob esta mesma condição não vive um produtor que produz sozinho um montante de produtos e depois os vende sobre determinado preço ao consumidor, que os revende pelo dobro do preço. O revendedor neste caso poderá até lucrar mais que o produtor se conseguir um público que possa pagar o que ele deseja de lucro, poderá também comprar a força de trabalho do produtor direto e ampliar o negócio num investimento em lojas equipadas e anúncios; só não poderá, porém, desfazer-se deste produtor direto deste artesão que possui o conhecimento e a habilidade do trabalho. Isto não poderá acontecer até que se acumule o suficiente, e não apenas por esta atividade de vendas, mas com o adicional de algum capital para o desenvolvimento de máquinas e para a reprodução da habilidade do artesão. Quando isto acontecer ele (o artesão) estará totalmente alienado e não extinto do capital, a ponto de não poder mais desenvolver o seu trabalho como o fazia antes.

O capitalismo, portanto, é um sistema que permite o fortalecimento da classe burguesa, tornando possível que mais pessoas repitam esta engenhosa relação capitalista na busca do lucro, reforçando o princípio motor do desenvolvimento desta sociedade. Porém quem poderá permitir a estas frações de classe realizar este tipo de investimento é o próprio capitalista que hoje executa estas ações via sistema de créditos, que contribui para a alienação na divisão do excedente da classe média alta e na expropriação do que foi acumulado, poupado pelo trabalhador numa relação longa que torna o trabalhador dependente destas relações numa conquista de aliados e simpáticos ao sistema capitalista empreendedor, gerador de créditos.

Esta pode ser a situação analisada em países centrais como os Estados Unidos e países da Europa. Porém a América Latina possui uma particularidade inerente ao desenvolvimento do seu capitalismo e no desenvolvimento das classes sociais brasileiras que nos exige afirmar, sob a influência de Florestan Fernandes (1981a), que a burguesia é dependente

economicamente das frações externas que promovem a expropriação em escalas tão altas que ameaçam a existência da própria burguesia brasileira. Digo que não ameaça aqueles que hoje fazem parte da burguesia brasileira, mas a sua futura geração, visto que os burgueses atuais vivem com estas frações externas uma relação baseada em resultados de curto prazo, em lucros altamente elevados e imediatos às custas da superexploração da sua classe antagônica (os camponeses, operários, trabalhadores de serviços etc.), que sobrevive com o sistema de créditos e com o assistencialismo governamental, conservador.

Para além disso, a burguesia local brasileira perde progressivamente o território que é fonte do acúmulo do seu capital pelo avanço desenfreado das frações externas. Hoje a burguesia brasileira talvez, percebendo o grau de sua dependência, avança sobre os demais territórios latinos numa negação do rompimento dos privilégios que mantém na associação com a fração burguesa externa.

Constatamos, desta forma, que nem todos podem optar em revender antes de produzir, a não ser que já estejam asseguradas a este homem - por herança familiar acumulada, por expropriação de territórios - todas as suas carências básicas de sobrevivência (alimentação de modo que ele sobreviva, água suficiente para que ele viva). Isto é, a não ser que esta escolha seja fruto do aparecimento de outras necessidades, o que se dá apenas quando as relações sociais e sua complexidade crescem significativamente.

1.3 A ontologia do ser social e a ontocriatividade no tempo do capital e do seu fetiche

O trabalho em sua ontologia é compreendido numa relação entre o homem e a natureza, por meio da qual ele satisfaz suas necessidades, realizando suas aspirações e fazendo escolhas a partir de uma relação causal, teleológica etc., com o objeto a ser transformado. De acordo com Lukács (1978, p. 4), a essência do trabalho reside no ir além da competição biológica dos seres vivos com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório, humanizador, é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência - compreendida não como a consciência em si ou para si, mas como a capacidade teleológica. O produto do trabalho aparece como um resultado que no início do processo existia de modo ideal, na representação do trabalhador ¹⁶.

¹⁶ A obra lukacsiana nos traz contribuições que ajudam a compreender o quanto ainda são atuais as teses que defendem a centralidade do trabalho e a centralidade política dos trabalhadores na luta contra o capitalismo. Segundo o autor, o trabalho possui caráter mediador homem (sociedade) e natureza e permite, portanto, o salto do meramente biológico para o ser social. A história humana é para Lukács (1978) constantemente atravessada pela tensão, e não separação, entre dois pólos da sociedade: o gênero humano, como síntese e totalização das

A dimensão concreta do trabalho nos permite revelar o que lhe é comum em todas as épocas históricas, porém a história nos traz novos elementos que urge serem considerados, elementos que não mais potenciam esta dimensão criadora e humanizante. Na renovação da ontologia marxiana, deve-se dar igual importância a ambos os aspectos, destacando a prioridade do elemento material na essência, na constituição do ser social.

A divisão do trabalho na sociedade capitalista põe de um lado o pensamento, planejamento sobre o trabalho, e de outro a sua execução prática. Junto com isto, o homem é alienado de si mesmo, de sua atividade fundante, criadora. Neste sentido, na sociedade capitalista o trabalho desumaniza o homem, pois o seu produto lhe é estranho. Esta ontocriatividade está limitada, permitindo ao homem comum apenas o conhecimento técnico-prático. O produtor não executa o trabalho pensando em sua função social, mas na possibilidade de valorização presente no processo de trabalho organizado.

Nem toda divisão do trabalho social confere ao trabalho a forma valor: é na sociedade mercantil burguesa que a distribuição do trabalho não é regulada diretamente pela sociedade, mas pelo mercado na troca de mercadorias. Nela, o trabalho da sociedade é organizado por meio de produtores isolados, formalmente independentes uns dos outros. O valor das mercadorias expressa uma relação de produção entre pessoas que estão vinculadas entre si através das coisas. Desta forma, o valor é uma determinada relação social tomada como coisa.¹⁷ (IAMAMOTO, 2007, p. 60-61).

Na sociedade capitalista, as relações humanas assumem a forma de relações entre coisas, relações reificadas entre pessoas. Nela, a satisfação de necessidades não se dá mais pela relação direta com os outros, mas pela relação com os produtores, que é obscurecida. Desta forma, Marx denuncia que as características sociais próprias do trabalho humano – que é a dimensão da humanidade presente nas coisas - desaparece. Desaparece o trabalho como auto-objetivação humana, como criação, dando lugar a relação entre coisas. (Ibidem)

ações individuais, e as ações dos indivíduos em sua singularidade e particularidade histórica. A partir desta tensão a ontocriatividade é possível. A tensão colocada por Lukács resgata a contradição da sociedade capitalista.

Nesse particular, como destaca Tassigny (2004), o autor pretendeu combater leituras do marxismo sobre a história que sustentavam uma visão puramente determinista na consideração dos indivíduos como simples agentes da lei histórica e a concepção hegeliana, no sentido idealista, em que a história é produto das intenções da vontade dos homens.

¹⁷Na forma social de equivalente geral – representada pelo dinheiro – o trabalho privado só se torna social pela transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato. Este pressupõe um processo de despersonalização (ou equalização do trabalho) que se torna social ao ser socializado e unificado, ou seja, ao ser igualado a outras formas de trabalho, o que torna o trabalho impessoal, despersonalizado, componente da massa total do trabalho homogêneo.

Em Lukács (1978; 1981), o trabalho e seus derivados (sociabilidade e a linguagem) são tomados como complexos categoriais decisivos do ser social, demonstradores da visão ampliada do trabalho em sua ontologia. Destaco a preocupação demonstrada pelo autor em não cair em análises idealistas sobre o trabalho. Porém, segundo as interpretações de Marilda Iamamoto (2007), Lukács se distancia da historicidade fundamental ao método de Marx¹⁸. Uma das questões fundamentais que Lukács nos ajuda a recuperar é a dialética hegeliana do método marxista que não é apenas materialista histórico, mas também dialético. O autor nos coloca a urgência de trocarmos as concepções historicistas do marxismo e sua redução ao materialismo histórico por um método histórico-sistemático.

¹⁸ Lukács (1978) parte da teoria da alienação desenvolvida por Marx, ou mais especificamente da teoria do fetichismo das mercadorias; contudo, a categoria da reificação, em Lukács, é fruto de uma fonte dupla: de um lado "O Capital" de Marx, em especial o capítulo que trata do fetichismo da mercadoria no livro I e as passagens sobre a "coisificação" no livro III, e do outro lado as análises da sociologia alemã sobre a sociedade industrial moderna, com destaque para as de Ferdinand Tönnies, Max Weber e Georg Simmel. A reificação para Lukács é um fenômeno que é geral, estrutural de toda a sociedade burguesa, que possui em sua base material o reino onipresente da mercadoria. Este fenômeno representa o protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as formas correspondentes de subjetividade. O fetichismo da mercadoria é, para o autor, meio pelo qual a alienação adquire base econômica e produtiva e se estrutura nas ações humanas.

No entanto, é preciso destacar que, nas correspondências entre Lukács e Carlos Nelson Coutinho realizadas durante o ano de 1963, o marxista húngaro destaca que, em "História e Consciência de Classe" (escrito em 1943), "[...] a alienação [Verfremdung] ainda é tratada no sentido hegeliano, ou seja, a reificação [Verdinglichung], enquanto categoria filosófica universal, compreende em si tanto a objetivação [vergegenständlichung] em sentido geral quanto a alienação [verfremdung] em sentido específico. Isso tem como consequência que também seja posta em dúvida a objetividade das relações naturais (dialética da natureza)". (KONDER; COUTINHO, 2002, p. 144). A objetivação em Marx é alienada, não havendo duas dimensões (uma geral e uma específica) que não se contaminem. Não é possível, portanto, uma identidade entre as duas dimensões. Coutinho responde afirmando compreender, a partir de então, como o ensaio "A reificação e a consciência do proletariado" (contido em *História e consciência de Classe*) "[...] permanece preso a algumas categorias hegelianas (em particular a identidade entre objetividade [objectivité] e a alienação [aliénation]), cuja superação dialética é necessária para o desenvolvimento materialista do pensamento marxista." (Ibidem, p. 145). Para analisar a referida obra citada pelo autor, cf. (LUKÁCS, 2003).

Nas observações de Tassigny (2004), assim como Marx, Lukács considera o trabalho como categoria fundante do ser social. Porém, de modo diferente, decompõe esta atividade em "objetivação" e "alienação". A objetivação é apresentada como sentido positivo da exteriorização, como possibilidade humana de criação do novo. Nem todas as objetivações humanas, para o autor, desempenham papel positivo no desenvolvimento da personalidade, tendo em vista que em determinados contextos históricos, apresentam-se como obstáculos à humanização, tal como na sociedade capitalista. A alienação aparece assim, como *forma* de objetivação. Lukács denominou esta forma negativa de "*estranhamento*".

Isto demonstra que Lukács não analisa o trabalho apenas na sociedade capitalista e que, portanto, quando analisamos as contribuições do autor para o debate sobre trabalho é preciso considerar sua grande contribuição para o debate do trabalho no sentido ontológico, mas considerando que este vem afetado pela particularidade histórica capitalista. Nesse sentido, Lukács nos ajuda de forma mais completa quando analisamos o debate da ontologia do ser social associado à discussão sobre o trabalho do ponto de vista de sua alienação. Sem esta última leitura, caímos numa leitura lukácsiana reducionista e idealista.

A objetivação positiva de Lukács não produz mercadoria, apenas produto, que dentro da sociedade capitalista não garante a sobrevivência de quem o executa sem que este produto entre no jogo das relações capitalistas de compra e venda; por isso, consideramos ser inviável pensar a sua dimensão concreta (a produção do casaco para a vestimenta, do colar para o enfeite) como ponto de partida para a análise da sociedade capitalista, da educação etc. Isto, porque para garantir sua sobrevivência, o homem teria que trocá-lo por artigos de sua necessidade. Ex: a mulher que faz o casaco de crochê não o faria sem os instrumentos necessários. Ela teve de comprá-lo, ou quem lhe cedeu teve que fazê-lo. Na sociedade capitalista, se o homem não depende da compra ou venda de determinado produto para viver, este produto não é mercadoria, e, portanto, não é este trabalho a base de compreensão da sociedade capitalista.

Alguns pesquisadores tendem a pensar o processo de produção exclusivamente como processo de trabalho criador de produtos, abstraindo as qualidades especificamente sociais desse mesmo processo como processo de valorização: criação de valor e de mais-valia. Muitas vezes não atribuem visibilidade às específicas relações sociais por meio das quais se realiza a produção, nem às concepções de mundo que as formam.

De acordo com Kosik (1976), a concepção ontológica ou ontocriativa do trabalho requer uma análise desta atividade como pertencente ao gênero humano, com características especificamente humanas guardadas em sua essência que são conservadas nos diferentes modos de produção da existência humana. Neste sentido, para o autor, trata-se de uma visão filosófica e genérica, diferente da compreensão do homem fundamentada na economia e na sociologia, em que são consideradas as formas históricas e específicas assumidas pelo trabalho nos diferentes contextos e formas de sociedade (forma assalariada, servil etc.). Para o autor, as análises sociológicas do trabalho pretenderiam superar um suposto caráter abstrato e metafísico, presente em leituras filosóficas, na busca de entender sobre o **termo** trabalho, chegando assim aos seus processos e operação - baseando-se equivocadamente, segundo o autor, na representação cotidiana do trabalho e em sua sistematização sociológica, não pensando esta atividade em sua essência e generalidade.

O autor ainda nos diz que a intenção central de uma interpretação filosófica do trabalho é a investigação de sua essência, do que lhe é ontológico e originário, da capacidade criativa e transformadora da ação do homem em sua relação com a natureza, relação ontológica e originária, conservada na essência do trabalho. Neste sentido, a investigação filosófica do trabalho torna-se uma investigação do que é o homem, do que o humaniza. Assim,

[...] a problemática da “filosofia do trabalho” manifesta-se como um corolário que acompanha a indagação: que é o homem? [...] A filosofia não oferece uma análise dos processos de trabalho na sua totalidade e desenvolvimento histórico: trata de um único problema: o que é trabalho. [onde está implícito “o que é o homem?”] (KOSIK, 1976, p. 178-179).

O autor propõe uma discussão filosófica não-metafísica, baseando-se numa discussão sobre o sentido das palavras que corre o risco de tornar-se uma discussão epistemológica, onde o problema central parece estar no deciframento do que é o trabalho, sem passar pelos determinantes históricos. Sem sombra de dúvidas é importante este exercício de categorização, quando saímos do concreto para o concreto pensado, porém esta discussão não se basta.

De acordo com Iamamoto (2007), cabe pensarmos as implicações de uma análise do trabalho apenas sob o ponto de vista do trabalho concreto, tal como nos propõe Lukács em *História e Consciência de Classe* (LUKÁCS, 2003). Vista apenas sob o ângulo da criação (expressa no trabalho concreto), a condução da prática profissional pode reduzir-se a um “voluntarismo messiânico” – que superestima os propósitos do sujeito individual e as possibilidades transformadoras das profissões, dentre as quais se insere a de professor -, como se a determinação da vida social fosse um produto da qualidade do trabalho, da habilidade do profissional. Dentro desta perspectiva, tanto na Educação quanto em outras profissões, reivindica-se que a formação privilegie a construção de estratégias, técnicas e formação de habilidades e metodologias inovadoras – centrando-se na preocupação com o “como fazer”. Esta é uma análise a ser considerada pelos educadores praticantes da “educação para a liberdade”, da “educação popular”, que trabalham com movimentos sociais como o MST¹⁹.

Aqui problematizamos as expectativas criadas neste modelo de educação, as expectativas daqueles que educam e que são educados pela educação emancipadora - jovens e adultos que estão em idade produtiva. Quais são os fundamentos da educação emancipadora? Como ela se concretiza? Como a escola emancipadora pensa o trabalho? Sabemos que na construção do socialismo não podemos ficar restritos ao desenvolvimento da consciência humana, à descoberta e entendimento pelo trabalhador da sua situação de exploração, nem tampouco às expectativas de ocupação de postos profissionais mais autônomos dentro da sociedade do capital fetiche em que somos “levados” a confundir emancipação com

¹⁹ Lukács (1978, 2002) não desconsidera a ação nociva do capitalismo sobre o trabalho, na medida em que, tal como Marx, destaca que o capital passa a dominar a vida dos homens, de modo que as ações humanas passam a estar prioritariamente atreladas às necessidades de valorização (acrescentar valor ao) do capital. Nesse processo de coisificação, os indivíduos, na produção, passam a trabalhar sobre uma posição teleológica geral que dá suporte à produção/reprodução da sociedade capitalista, impedindo as possibilidades de formação de uma individualidade verdadeiramente livre.

Somadas a estas considerações sobre a divisão do trabalho, os conflitos de classes e as contradições presentes na sociabilidade capitalista de produção, a alternativa ontológica de Lukács nos convida a pensar outros dilemas no desenvolvimento do gênero humano: permanecer no gênero em-si, submisso à manipulação capitalista e ao “*estranhamento*” que separa os indivíduos de toda apropriação subjetiva das capacidades acumuladas no desenvolvimento das forças produtivas, ou responder ao desafio de sua presente situação ontológica, produzindo posições teleológicas que se contraponham às situações de exploração, impulsionando o desenvolvimento da humanidade.

Este dilema, segundo leituras do autor, pode ser resolvido pela práxis educativa, pela consciência, pela ética, em que a luta pela liberdade humana parece incorporar momentos de escolhas, entre as opções existentes, daquelas ações que apontam para um devir humano autêntico, e que, portanto, se constitui base da construção da generalidade humana para-si. Quanto à real possibilidade de objetivação do ser para-si na sociabilidade capitalista, Lukács sinaliza a exigência de superação dos estranhamentos. Destaca que o desenvolvimento social anima um ser cada vez mais integrado e, por isso, crescentemente portador de necessidades genéricas; implica-se daí uma consciência progressivamente mais sintonizada com as necessidades humanas como um todo. A esse respeito, cf. (KONDER, 1992).

autonomia e empreendedorismo. É necessário nos perguntar sobre as bases concretas para a emancipação.

Seria importante, em momentos posteriores, nos perguntar sobre as expectativas daqueles que educam e que são educados (jovens e adultos que estão em idade produtiva) pela educação emancipadora. Quais são os fundamentos da educação emancipadora? Como ela se concretiza? E o principal: Como esta escola pensa o trabalho?

Qualquer trabalho a ser realizado exigirá que os sujeitos garantam sua subsistência, sendo a primeira condição histórica humana a existência de seres humanos vivos. Qualquer proposta de educação emancipadora na atualidade convive com a inserção dos trabalhadores na ordem capitalista, e a determinação desta situação não pode ser desconsiderada dentro de uma avaliação crítica. Mesmo que a escolha feita pelo trabalhador seja a de produzir material artesanal (jarros) com o barro de sua própria terra, ele terá que desenvolver habilidades. Mas, na sociedade capitalista, o homem - na produção do jarro - não o produzirá a seu bel prazer, para ter a venda do jarro como fonte de renda, pois ele terá que inteirar-se, “assuntar” sobre as vendas na região, conhecer se vendem produto semelhante ao seu e, fundamentalmente, conhecer os preços para que tenha maiores chances de atender a necessidade de uso social da região e suas necessidades diversas.

A liberdade em Lukács é um ato que consiste na tomada de decisões entre alternativas. Tais decisões são influenciadas pelas causalidades naturais e pelas causalidades determinadas, tanto naquelas ocorridas nas posições teleológicas primárias quanto nas secundárias. No entanto, na teleologia secundária, a incerteza quanto ao resultado da ação é mais ampla, haja vista que ele depende da maior interação entre os seres sociais. Organista (2006) destaca que nas posições teleológicas secundárias, a liberdade gerada *no e pelo* trabalho se desdobra para além dele e se expressa na práxis social, num movimento de elevação da consciência. A liberdade apontada por Lukács no sentido da teleologia, é reduzida no capitalismo, onde ela possui um sentido diverso de emancipação, que pressupõe o fim das classes. A liberdade humana na sociedade capitalista está limitada, tolhida. A liberdade na sociedade capitalista encontra-se limitada, quando consideramos que os sujeitos não podem fazer escolhas quando buscam empregar-se. Neste sentido, a emancipação não requer simplesmente um pôr teleológico, porque este estará sempre condicionado por uma realidade em que o homem continua obrigado a vender sua força de trabalho.

Para Lukács (1978), as condições materiais de existência diversificadas determinam as ações individuais; a liberdade, como característica do homem que vive na sociedade e age socialmente, jamais estará isenta de todo determinismo. Isto é, as decisões individuais são

sempre construídas dialeticamente (numa relação entre consciência e determinações objetivas).

Todas as decisões subjetivas estão, para Lukács, sustentadas pela realidade objetiva, havendo uma relação ineliminável entre liberdade (posições teleológicas) e a necessidade (causalidades) que tem como objetivo a reprodução dos complexos sociais, síntese das ações singulares. A liberdade é um construto social e sua realização se insere na escolha do valor que forma a base alternativa concreta, exigindo uma articulação com o devir-humano dos homens sendo na contrariedade entre indivíduo e gênero que se coloca a possibilidade da consciência se elevar na direção do reconhecimento das necessidades genéricas. Isso porque na interpretação do marxista húngaro, a liberdade se relaciona e se afirma no desenvolvimento humano-genérico, sendo a emancipação possível pela consciência que permitirá ao homem fazer escolhas em favor deste desenvolvimento genérico, favorável à preservação da espécie. A consciência é elemento fundamental para Lukács na construção da emancipação. (ORGANISTA, 2006, p. 141-150).

Compreendo ser a liberdade, no sentido marxiano, mais que um ato de escolha do indivíduo sobre a situação objetiva, sendo, portanto dependente da condição material de cada sujeito. Nesse sentido, uma escolha coletiva só poderá ser realizada coletivamente se forem encontradas saídas coletivas no campo material. A liberdade esperada pela classe trabalhadora parece ter sentido mais amplo que a liberdade imposta pela classe burguesa. Como nos diz Marx (1996), a libertação da classe trabalhadora pressupõe o fim das classes.

Em Lukács, é possível (e necessário) a eliminação da individualidade que têm seus laços marcados pelas vontades e interesses estranhados, em oposição à individualidade que desenvolve e é desenvolvida a partir da relação dialética com a generalidade humana. Aqui consideramos importante reconhecer que o indivíduo social é marcado por contradições e que a eliminação desta individualidade contraditória requer um processo de confronto consciente com a experiência – confronto este que pode ocorrer com a ajuda dos intelectuais (orgânicos) através da práxis educativa e do Partido Político²⁰. Ainda, é importante considerar que o indivíduo muitas vezes se vê forçado a tomar determinadas escolhas, no processo de trabalho, estranhas aos seus interesses de classe, porque é necessário sobreviver no trabalho (marcado por relações subjetivas que expressam o interesse objetivo dominante).

²⁰ A esse respeito, cf. as formulações elaboradas por Gramsci (2001).

São os homens organizados que poderão pensar saídas à condição de exploração no campo da subjetividade e da objetividade (complementares e indissociáveis). É neste sentido que caminha o MST, que pensa estratégias para a conquista da hegemonia proletária e camponesa, pensando não somente a reforma agrária (passo fundamental para a emancipação), mas também a formação da consciência que permita aos trabalhadores fazerem escolhas que favoreçam a preservação do ser humano em detrimento do indivíduo liberal.

1.4 A emancipação humana via uma nova relação trabalho-educação

Como destaca Tonet (2005), a emancipação humana é valor resultante da singularidade de classe. Isto requer o reconhecimento de uma sociedade dividida em classes antagônicas, onde a liberdade será resultante da luta de uma das classes contra o sistema de exploração. Ela não se conquista apenas na busca pela emancipação política, sendo antagônica à liberdade individual burguesa gerida no seio da economia neoclássica. A liberdade, como nos diz Guevara (1991), não existirá até o desenvolvimento completo da sociedade nova.

A liberdade individual - reclamada pelos críticos à revolução – é, no socialismo, o completo aproveitamento de todo o indivíduo em benefício total da coletividade. Não há anulação do indivíduo, mas sua ressignificação sob uma nova ética na construção do socialismo. O homem, através da educação e da compreensão do seu papel na comunidade, terá a possibilidade de afastar-se da alienação e, com isso, maior liberdade no exercício de sua individualidade de forma completa, explicitada nas mais variadas formas. A guerra revolucionária só deveria ser iniciada como último recurso. Assim, “Che” destaca o papel da vanguarda como guardião de uma verdade a ser vivida, sendo importante por sinalizar às massas a ética que os homens buscam para a realização da sua humanidade. Esta luta na busca pela humanidade do homem não traduziria um humanismo idealista, mas a busca pelo fim da alienação do homem pelo homem. (Ibidem).

Além disso, o indivíduo alienado tem um "cordão umbilical" invisível, a lei do valor, que o liga a sociedade no seu conjunto, atuando em todos os aspectos de sua vida, modelando seu caminho e seu destino. Na desalienação, a nova sociedade deve estar na ordem do dia, sendo construída ainda no capitalismo junto a uma vanguarda que tenha tradição de luta, sendo combativa contra o capital, unificadora das massas, com ampla capacidade de convocatória. Esta nova sociedade e essa nova ética já vividas pelos movimentos sociais mais combativos deve ganhar espaço, deve aflorar de dentro dos movimentos organizados para o

conjunto da sociedade; deve revelar a síntese dos trabalhadores organizados, a explosão da sua indignação embasada num potencial deciframento do real.

A "população" carece de exemplos da vida social, precisa perceber o que a motiva à luta, o que pode ganhar numa adesão aos movimentos sociais que requer, em primeiro momento, homens e mulheres com disposição pra luta, reunindo os motivados pelo conhecimento, pela necessidade, e, num segundo momento, "o povo" com consciência revolucionária. A vanguarda deve ser organizadora da luta pelo socialismo, ela deve saber que lutando não devem estar apenas os conscientes, mas todos aqueles que têm um objetivo estratégico comum.

A nova sociedade em formação deve competir muito duramente com o passado. Isto se faz sentir não apenas na consciência individual, na qual pesam os resíduos de uma educação sistematicamente orientada para o isolamento do indivíduo, mas também pelo próprio caráter desse período de transição, onde permanecem as relações mercantis. A mercadoria é a célula econômica da sociedade capitalista; enquanto existir, seus efeitos se farão sentir na organização da produção e, em consequência, na consciência [...]. **O grupo de vanguarda é ideologicamente mais avançado que a massa;** essa conhece os novos valores, mas insuficientemente. Enquanto nos primeiros se dá uma mudança qualitativa que lhes permite sacrificar na sua função de vanguarda, **os segundos apenas seguem e devem ser submetidos a estímulos e pressões de certa intensidade;** é a ditadura do proletariado que se exerce não somente sobre a classe derrotada, mas também individualmente sobre a classe vencedora. (Ibidem, p. 27 e 30, grifos meus).

A importância da educação na luta contra a alienação não era preocupação apenas de Guevara, mas também de outros pensadores latinos como José Martí (1977), que, ao destacar o potencial de resistência e luta da educação, afirmava ser esta o único meio dos homens estarem a salvo da escravidão, pois um povo ignorante é passível de ser enganado.

É em diálogo e ação constante com o campo concreto que conhecemos os caminhos da luta, a força dos trabalhadores, as áreas estratégicas do capital e sua fragilidade, sendo os movimentos sociais fundamentais nesta mediação homem - realidade. Sem esse diálogo, a educação será encarada como campo independente do conflito de classes, não dando respostas concretas para a construção de outra sociedade, sem instrumentalizar a luta. É exatamente desta imbricada relação teoria-prática, da práxis revolucionária que se estabelece no contato dialético entre ação e teoria na construção da teoria revolucionária, que os movimentos sociais e educadores necessitam.

Neste caminho, é fundamental que os educadores estejam ativos junto aos trabalhadores no desvelamento das teorias hegemônicas na disputa por categorias fundamentais aos trabalhadores. Na economia burguesa se confere êxito à liberdade

superficial do mercado, descrevendo uma aparência superficial do capitalismo e fazendo uma análise do ponto de vista do contrato social, da esfera jurídica do trabalho. Os homens figuram como livres por poderem escolher a empresa que trabalhará, “podendo” aceitar ou não as condições trabalhistas colocadas pelo empregador. (FRIGOTTO, 2001).

Esta leitura burguesa convive com uma posição idealista que supõe que, independente da maturidade das condições objetivas, podemos submeter estas últimas ao controle humano. Aparentemente, esta leitura nos fala da história e do seu movimento progressivo, operando mudanças; mas, ela traz a ideologia de que os homens fazem a história em condições determinadas por eles próprios **em seu tempo**. Aqui não é considerada a ação do passado sobre o presente, a herança deixada por outros homens que não se derruba de forma estanque, pois ela é reveladora de concepções de mundo, de ideologias, de instituições burguesas. O homem no presente vive sob um passado determinado e é nesta leitura que se opera o debate sobre a emancipação humana que demanda uma análise social e crítica histórica. Marx (1961, p. 203) nos lembra que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”; isto é, a realidade concreta estabelece, ela mesma, um campo **concreto** de possibilidades.

O trabalho para além de ser uma mediação que permite o salto ontológico, (do homo sapiens ao homo faber) continua a ser fundamento do ser social na medida em que é condição natural e eterna da vida humana, independente da forma como ele se realize. Daí a importância dos aspectos históricos não negarem a sua ontologia, e esta, por sua vez, não ser considerada descolada dos processos históricos que apontam as mudanças nas relações entre os homens na produção, mesmo que o fundamento base (exploração) permaneça inalterado. Para aqueles que não partem desta compreensão (ontológico-histórica), a liberdade pode significar ausência de trabalho, o ócio. **Liberdade é sinônimo de mudança nas bases de produção da sociedade, o que implica o aprendizado de novas formas de sociabilidade, um novo uso da tecnologia, a construção de uma nova epísteme.** A formação na *escola de trabalho* e nos diferentes outros espaços, aparece como mediação fundamental para este processo²¹.

²¹ A educação em Lukács, é uma categoria específica do ser social: só o homem pode ser educado e, como tal, passa a se constituir complexo integrante e não alienável do devir-homem dos homens. Porém, este devir deve ser construído na luta. Conforme aponta Tassigny (2004) a práxis educativa, entretanto, só assume sua função social mais radical e mais autêntica quando passa a se efetivar como mediação das ações de natureza ética, ou seja, quando se realiza na sociedade capitalista, possibilitando a superação da relação dicotômica existente entre indivíduos e sociedade; e também quando facilita e generaliza o entendimento de que os homens são os sujeitos de sua história, ainda que em circunstâncias não escolhidas por eles. Em Lukács, é no trabalho que encontramos

A liberdade tão sonhada, de que falam os trabalhadores em suas aspirações ao socialismo é tomada aqui como emancipação humana. É a emancipação humana e não a liberdade "oferecida" pelo capital que se aproxima das expectativas dos trabalhadores/movimentos sociais, do seu interesse de classe. A liberdade, pelos liberais, tem ferido o sentido semântico do termo construído pelos trabalhadores, colocando como única alternativa o impraticável: a liberdade dentro de um sistema de exploração. A venda da força de trabalho como construtora da liberdade.

A formação na escola para o mercado e nos diferentes outros espaços aparece como mediação que fomenta decisivamente esta leitura do mundo.

[...] Para Marx, a História da humanidade se divide em dois grandes períodos: a Pré-História e a História propriamente dita. O primeiro vai dos primórdios da humanidade até a extinção das classes sociais. O segundo começaria com a extinção das classes sociais, com tudo o que elas significam, e abriria um novo período, radicalmente diferente, da autoconstrução humana. Por que Marx faz esta divisão? Por que entre estes períodos há uma diferença essencial. E esta diferença está exatamente na questão da liberdade. No primeiro, embora haja graus e formas diferentes de liberdade, seu nível máximo jamais pode ultrapassar o caráter jurídico-político. Sendo assim, ela é fundamentalmente parcial e limitada. No segundo ela se apresenta sob uma forma real, integral e essencialmente ilimitada, ou seja, é uma forma de liberdade que expressa o homem como um ser integralmente livre. É a este segundo período que Marx chama de comunismo, reino da liberdade e emancipação humana. E é neste preciso sentido que utilizaremos a categoria da emancipação humana. (TONET, 2005, p.130).

A conquista da liberdade divulgada pelo capital depende dos sujeitos, do direito à participação política, à expressão, do investimento do homem em si. Ela é traduzida pelo acesso livre ao mercado, possibilitando ao sujeito ter o que quiser, ir aonde quiser. O desafio aos trabalhadores é problematizá-la. Como nos aponta Tonet (Ibidem), para compreensão da emancipação humana, devemos começar identificando o seu ato fundador, o trabalho. Quando falamos de emancipação humana usamos a expressão de Marx: trabalho associado. Este trabalho é definido como uma forma de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças, detendo o controle da integralidade do processo, desde a produção, passando pela distribuição e consumo.

No trabalho associado, o produto total é um produto social, sendo uma parte dele utilizada como novos meios de produção e a outra parte consumida pelos membros da comunidade. Neste tipo de trabalho as forças dos produtores são reunidas por uma decisão

a gênese da educação e da liberdade (escolhas do sujeito entre alternativas no ato de trabalho) cuja estrutura básica permanece presente, também, na ética: os homens, através das escolhas alternativas, podem decidir-se por valores genéricos que impulsionam o desenvolvimento do gênero humano.

livre e consciente dos trabalhadores e não por um poder que lhes é estranho, alienado. De modo diferente, no capitalismo a associação no trabalho lhes é imposta por um poder alheio “que não só lhes rouba o domínio, mas também a compreensão sobre as suas relações, ao passo que naquele os produtores podem compreendê-las e controlá-las.” (Ibidem, p.135).

No trabalho associado, existe a intenção de controle social/domínio consciente e coletivo dos produtores sobre o conjunto da produção, consumo e distribuição. O objetivo final do trabalho é a satisfação das necessidades humanas e não a reprodução do capital. Compreendemos que o trabalho, nesta forma, se dá numa relação permanentemente imbricada entre reino da necessidade e reino da liberdade, onde não existirá a ausência de carências e necessidades a serem satisfeitas e, portanto, a ausência de trabalho. Todo trabalho, mesmo o trabalho emancipado pertence ao reino das necessidades. Como nos diz Marx (1996), ser homem é ter necessidades, construídas socialmente, e satisfazê-las num movimento sem fim. O grande desafio é que *para a* satisfação destas necessidades e, sobretudo, no processo de satisfação destas necessidades (trabalho), o homem consiga construir sua liberdade.

[no capitalismo] as necessidades, a cuja satisfação o trabalho se destina imediatamente - por exemplo, comer, vestir, morar, etc. - não são de livre escolha do homem, mas uma imposição exterior a sua natureza mais essencial, de modo que ele tem de satisfazê-las sob pena de perecimento [...] sendo o trabalho um intercâmbio do homem com a natureza, por mais que avance o seu domínio sobre ela, jamais deixará de estar sujeito às leis necessárias que a governam. Haverá, entretanto, diferenças fundamentais entre este reino da necessidade (o trabalho) no capitalismo e no comunismo. No primeiro é o produto que domina o produtor, que estabelece o fim a ser atingido (a reprodução do capital), que lhe impõe as formas concretas do trabalho, as condições gerais e específicas da produção, o tipo de relações entre os homens e a forma de acesso aos bens produzidos. No segundo é o produtor – agora necessariamente sob a forma de “produtores associados” [...] que estabelece os fins [...] e busca as formas mais adequadas para atingi-los. (TONET, 2005, p.141)

Neste trabalho emancipado, o homem se torna efetivamente livre, porque esta é uma atividade na qual o homem tem o domínio consciente, se reconhecendo nela, realizando-se. Porém, na medida em que continua a ser trabalho, não é a forma mais plenamente livre da atividade humana, constituindo-se como a forma mais livre possível do trabalho, mas não de toda atividade humana. As artes, a ciência, também são espaços importantes como garantidoras de significado para o homem.

Cabe destacar o papel fundamental que a consciência exerce na construção da emancipação dos homens, para a revolução do capital e do trabalho. Isto considerando que a emancipação humana é uma forma de sociabilidade que tem por característica fundamental o domínio dos homens sobre os processos históricos, o que exige que a direção coletiva seja consciente do seu processo. A consciência, gerada nos diferentes espaços de formação do

homem - onde a escola tem lugar privilegiado - assume papel fundamental na medida em que caberá à subjetividade (consciência) construir historicamente, e de forma concreta e coletiva, uma sociabilidade que permitirá que os homens sejam efetivamente livres. “Sem esta intervenção não seria possível construir uma sociabilidade efetivamente livre. Daí o papel do conhecimento, da batalhada idéias, do clareamento dos objetivos.” (Ibidem, p. 155). No entanto, é preciso lembrarmos: não podemos ficar limitados à consciência humana, à descoberta e entendimento pelo trabalhador da sua situação de exploração. Teoria revolucionária e ação revolucionária se conformam numa relação dialética. Isto implica dizer que a criação de uma teoria revolucionária é uma questão objetiva e subjetiva, sendo esta subjetividade gerada pela práxis.

Quando formos pensar a produção do conhecimento, a formação da consciência revolucionária nos diferentes espaços não será o caminho criticar o caráter conservador da educação apenas pelo aparato político e ideológico que a cerca. O fundamental é reconhecermos que este conservadorismo reside na sua função na reprodução social, sem nos esquecermos das forças políticas em disputa e de compreender a escola como um espaço contraditório, de tensionamento político que contribui para determinada forma histórica de construção da individualidade social.

Esta individualidade social não depende somente da escola. **Isto porque ela é parte de uma engrenagem social, na qual as condições em que a riqueza social é produzida são determinantes ao homem que está dentro ou fora da escola.**

As forças produtivas e as relações sociais são, no capitalismo, formas de produtividade humana ou faces diversas do desenvolvimento de um tipo histórico de individualidade social. A forma da produtividade humana afirmada na sociedade burguesa expressa uma forma histórica e particular, tanto do desenvolvimento humano universal, quanto de alienação dos indivíduos sociais.

Há uma forma específica de produção da vida humana, de sociabilidade, forjada na temporalidade do capital. Ou seja, uma forma histórica particular de individualidade social. O seu selo distintivo é tributário do caráter social assumido pelo trabalho como valor e da forma por ele assumida: a forma mercantil (e seus desdobramentos na forma dinheiro, na forma capital e na forma da propriedade territorial), que inaugura uma qualidade de conexão entre os indivíduos sem precedentes anteriores. Esse nexos social é mediatizado pelo valor de troca (forma do valor) que se autonomiza frente aos indivíduos e dissimula suas relações sociais reais.

A contrapartida é a submersão do sujeito criativo vivo. Estas relações sociais cujos mistérios residem na forma mercadoria assumida pelos produtos do trabalho, têm sua representação traduzida pelas idéias de igualdade, liberdade, reciprocidade e interesse privado, que encontram no mercado o seu fundamento, mas cujo desvendamento implica dar um mergulho no processo imediato de produção. Isto é, no processo capitalista de trabalho, elucidando aí o papel do trabalho vivo na criação da riqueza social e o significado da vivência do trabalho para os indivíduos concretos: a maneira como experimentam contraditoriamente, a alienação do trabalho e a universalização de suas atividades no cotidiano da vida social.

Deste modo, a forma histórica de produtividade humana peculiar à ordem capitalista implica um tipo especial de nexos social entre os indivíduos, e, portanto, de individualidade social. Para elucidá-la, Marx (1980) utiliza-se do recurso comparado, que permite dar relevo ao caráter particular dessa forma de individualidade: **a independência pessoal fundada na dependência entre as coisas**, que permite tanto a universalização de relações, necessidades e capacidades humanas, quanto bloqueia sua apropriação como patrimônio comum.

A forma histórica particular de individualidade social, distintiva da sociedade burguesa, encontra-se diretamente relacionada ao desenvolvimento da divisão do trabalho e à universalização dos laços de dependência que se estabelecem entre os indivíduos produtores na sociedade mercantil. Não só a produção de cada indivíduo depende da produção de todos, mas também a transformação de seu produto em meios de vida passa a depender de todos. (Ibidem).

A divisão do trabalho torna o trabalho do indivíduo tão unilateral quanto multilaterais as suas necessidades, fazendo com seu produto sirva apenas como meio de troca – e, portanto, valor de troca. **Como o trabalho não é diretamente social, a coesão social passa a ser estabelecida através do mercado, visto que o indivíduo produz valores de uso para outros, valores de uso que respondam as necessidades sociais. Exige, por sua vez, que seu produto seja trocável por qualquer outro: um produto universal. E só nesta sociedade o trabalho dos indivíduos deve apresentar-se como contrário do que é, um trabalho carente de individualidade, abstratamente geral, na sua forma geral.**

Essa condição histórica torna o indivíduo que trabalha condenado, pela divisão social do trabalho, à "pobreza virtual", porque **está destituído de qualquer propriedade que não sua força de trabalho, que em si é mera potência ou capacidade e só pode realizar-se ao encontrar lugar no mercado de trabalho, quando demandado pelos proprietários do capital.** Assim, a obtenção dos meios de vida depende de um conjunto de mediações que são

sociais, passando pelo intercâmbio de mercadorias, cujo controle é inteiramente alheio aos indivíduos produtores. Essa condição de "pobreza" tende a se ampliar para parcelas cada vez maiores da população, dada a tendência do capital de reduzir o trabalho necessário como condição de ampliar o trabalho excedente, fazendo crescer conseqüentemente a população sobrando para as necessidades médias da população capitalista. (IAMAMOTO, 2007, p. 379).

A produção não é apenas a produção de um objeto, mas de um sistema de relações sociais. Na sociedade capitalista a produção implica a produção de um objeto (a mercadoria) que é alheio ao produtor e que o enfrenta e subordina. É uma produção alienada. A produção alienada é também a produção do dominador e da dominação: a produção capitalista, como produção alienada cria necessária e inevitavelmente a dominação (ACANDA, 2006, p. 152).

A produção também é apropriação, por isso o trabalho, mesmo que alienante na sociedade capitalista, produz o homem. "O conceito de apropriação evidencia o complexo processo no qual os seres humanos, ao produzirem seu mundo, produzem-se a si mesmos e produzem sua subjetividade". (ACANDA, 2006, p. 153). Mas, o modo como se apropria dessa realidade, como a interioriza e traduz em elementos de sua subjetividade (suas capacidades, potencialidades, idéias, aspirações, valores etc.) está condicionado pelo modo como a produz, tornando produção e apropriação um todo indivisível.

1.4.1 Organização e consciência na construção do socialismo

Ao contrário das interpretações do "marxismo-leninismo" de Stálin, Marx não secundarizou a consciência e a organização às bases econômicas do capitalismo²². É importante marcar esta diferença para que não pese sobre a tradição marxista características próprias da experiência soviética. Durante o stalinismo, as contradições capitalistas objetivas poderiam fazer explodir a revolução, concepção marcante na Segunda Internacional. (Badaró, 2007).

O sistema capitalista já está em crise há décadas, o que confirma a leitura de **que não são suas próprias contradições que fazem explodir o sistema**. Costumamos situar e limitar as contradições do sistema capitalista à produção, ao desenvolvimento tecnológico que convive com a miséria dos trabalhadores. No entanto, a revolução no capitalismo parece estar longe de explodir de dentro das fábricas, trincheira do capital. Não há mais um grande

²² Esta questão pode ser percebida e analisada ao compararmos as formulações elaboradas por Marx nas obras "Miséria da filosofia" (MARX, 2003), "Manifesto do Partido Comunista" (MARX; ENGELS, 1961), e "O 18 Brumário de Luis Bonaparte" (MARX, 1961).

contingente de trabalhadores num mesmo local de trabalho, próximos aos meios de produção. O capitalista percebeu o risco que corria pelas grandes greves de trabalhadores que paralisavam a produção, pelos piquetes, e desenvolveu, em resposta, um processo de trabalho mais dividido e com maior expropriação do conhecimento do Terceiro Mundo.

A leitura reformista/revisionista da II Internacional e a posterior concepção stalinista levou ao adiamento das lutas revolucionárias, quando os trabalhadores esperavam o amadurecimento de condições no campo material (acelerado desenvolvimento das forças produtivas e das contradições) para fazerem a revolução e a uma aceleração massiva da produção (planificação). Numa análise da situação soviética, Guevara destaca que, na construção do socialismo em Cuba, repetir esta linha de análise significaria correr o perigo de que "as árvores viessem a impedir a visão do bosque". Ou seja, ao perseguir a quimera de "[...] realizar o socialismo graças às armas que nos legou o capitalismo (a mercadoria como célula econômica, a rentabilidade, o interesse material individual como alavanca, etc.), pode-se chegar a um beco sem saída. (Ibidem, p. 27).

A Revolução Russa se deu na “contramão” das argumentações puramente deterministas da II Internacional, pois não havia o desenvolvimento necessário do capitalismo para a eclosão da revolução, não havia uma revolução impulsionada pelo aumento das contradições na base econômica que permitissem a tomada dos meios de produção pelos trabalhadores. O desdobramento da experiência soviética nos leva a atribuir o seu insucesso ao momento de acúmulo de consciência revolucionária que deixava o passado capitalista mais vivo que a transição socialista.

As origens da Revolução Russa devem ser procuradas nas estruturas políticas e sócio-econômicas da Rússia pré-revolucionária (monarquia, czarismo), com acentuada crise social, com a reclamação da terra pelos camponeses, precárias condições vividas por um proletariado reduzido. A Rússia ainda tinha uma burguesia desarticulada, sem possibilidades de competir com o capital estrangeiro internacional, mesmo assim marchando com Lênin na construção do socialismo.

Havia partidos políticos de oposição, organizados na clandestinidade, agravando as contradições e a crise. A guerra poderia não ser diretamente entre burgueses e proletários, mas era pela terra, contra a fome, contra o domínio czarista. Havia condições para uma revolução, mas para o socialismo ainda faltavam coisas a serem feitas. Mesmo com o Czar no governo, crescia a organização partidária, “os soviets” e a consciência das aspirações do povo. Aos poucos o governo teve de fazer concessões como o direito ao voto e uma Constituição. Foram exigidas jornadas de oito horas de trabalho e liberdades políticas.

Em 1905, multidões desarmadas foram às ruas e manifestantes foram fuzilados nas ruas de Petrogrado, o que pôs fim à confiança no governo e colaborou para a unificação dos trabalhadores. A luta pela Revolução Socialista era comandada pelos soviets.

A entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial fez acentuar a crise no país que estava despreparado para enfrentar os esforços de uma guerra. O movimento grevista cresceu, e apesar do enfrentamento com a polícia, uma parte do exército se uniu aos manifestantes, fazendo o poder czarista desmoronar. Esta foi a revolução de março de 1917.

Porém, John Reed (1978)²³ sinaliza que a classe dominante havia feito aliança com o proletariado taticamente na derrubada do Czar. A burguesia queria uma emancipação política, que, tirando o poder do Czar, passasse para as suas mãos. **Ela rompia com os operários quando eles avançavam na luta pelo socialismo, e, portanto, para uma emancipação humana. A burguesia sabia que, com a emancipação humana, não teria sentido a sua luta pelo governo. Ela não poderia conservar sua governabilidade.** Da mesma maneira, sem a emancipação humana, não cessaria a luta dos trabalhadores na construção do socialismo, pois sem a adesão das massas, não estaria cessada a possibilidade de tomada do poder que seria ampliada se a burguesia obtivesse consenso na esfera produtiva, nos campos e nas cidades.

No entanto, os trabalhadores não reduziram a importância da emancipação política, do poder governamental. Eles sabiam que sob um governo "liberal" eles se arriscariam a perpetuar sua condição de miséria, tendo em vista que não havia ainda domínio sob o Estado. Ficava claro que o poder não poderia ficar nas mãos de outras classes sociais. O operariado russo podia ser considerado revolucionário, porque estava disposto a levar até o fim a sua luta contra seu opressor, a classe capitalista.

Os trabalhadores russos, mesmo reconhecendo que as instituições políticas norte-americanas são preferíveis às deles (na comparação da monarquia à democracia burguesa), não querem trocar um despotismo por outro (o da classe capitalista). Por isso, após a revolução burguesa se desenvolveu a revolução socialista.

Este é um momento de atenção. Foi preciso muita luta para que os trabalhadores conseguissem alcançar o poder. Os trabalhadores em passeatas pediram “todo poder aos soviets de deputados, operários, soldados e camponeses”. Na perda do consenso, foram convocados soldados pela elite no poder para que a manifestação fosse esmagada e os jornais bolchevistas fossem fechados. Os soviets davam condições pela sua composição plural

²³ John Reed era jornalista, e participou do dia-a-dia dos acontecimentos revolucionários de março de 1917, na Rússia.

(deputados, operários, soldados e uma maioria camponesa) de disputar o poder com o poder constituído.

O governo provisório foi deposto e os bolchevistas assumiram o poder. No entanto, esta era apenas a primeira etapa, pois agora, os homens que tomaram o poder em 1917 procuravam, de forma não tão consciente, criar um novo tipo de sociedade que apenas existiam nas mentes de seus seguidores. Nota-se que a passagem ao governo provisório, em marco de 1917, foi estimulada com o advento da Primeira Guerra que colocava a Rússia em condições ainda mais difíceis.

As contradições são determinadas pelo capitalismo, que está “grávido” das crises do mundo (desemprego, prostituição infantil, perda de terras e extermínio dos pobres); mas são os trabalhadores, na leitura desta contradição, que fazem possível a revolução. São os trabalhadores quem podem ver um outro mundo no horizonte e lutar por ele. Sem esta visão e a disposição para a luta, continuam as contradições do capitalismo. Quem define se estas contradições farão eclodir a revolução ou o fim do planeta são os homens em luta.

[...] não é só uma tradição, mas um lugar comum falar-se que as contradições sociais dinamizam a luta de classes e são uma espécie de parteira do futuro ideal. Ora, isso não passa de verbiagem vazia e de mecanicismo barato. As contradições refletem a forma e o grau do desenvolvimento do capitalismo, da relação recíproca de classes sociais antagônicas. Na tradição marxista o certo seria perguntar se as classes trabalhadoras possuem ou não condições objetivas e subjetivas para travar em nome próprio e em seu proveito a luta de classes. (FERNANDES, 1981b, p77-78).

A formação de classe exige a identificação de um inimigo em comum. Analisando a conjuntura brasileira, percebemos que o potencial explosivo da força revolucionária, não desnecessária para Gramsci, parece residir em alinhar movimento de resistência à ofensiva particular do capital via Estado (ex. movimentos contra a violência etc.) com movimentos que têm tradição de organização estratégica, que possuem, em algum grau, o amadurecimento de um projeto que favoreça os trabalhadores.

Como destaca Iasi (2007), o que define a participação em determinada classe é a participação em determinado movimento político (igualdade de interesses) somados à posição ocupada nas relações sociais e propriedade dos meios de produção. Neste sentido, a reestruturação produtiva e suas mudanças na esfera do trabalho não significam a emergência de uma sociedade amorfa, sem classes, mas a emergência de desafios à identidade dos trabalhadores, exigindo muito mais esforços no campo da organização.

É preciso considerar que a organização do movimento também se dá por vias subjetivas. A violência (coerção) é elemento que pode potencializar a unidade entre os

sujeitos. Porém essa ligação deve ser feita com consciência política para não cairmos na análise superficial, fenomênica das questões sociais.

Na construção do socialismo, é de fundamental importância as instituições revolucionárias. Elas não serão construídas de um dia para o outro, e, por isso, os trabalhadores não poderão desprezar o conhecimento acumulado até então. É importante dizer que esse conhecimento não é burguês nem proletário, mas construído na relação entre as duas classes em favor da burguesia. Por isso, a destruição da instituição burguesa não significa a negação do conhecimento, mas sua apropriação sob uma nova epísteme.

A ocupação destas instituições representará a vitória dos trabalhadores que ali estavam sob a égide do capital. A luta institucional dos trabalhadores em articulação com outros setores da sociedade aglutina forças e torna possível a resistência, que ganha legitimidade, porque nela estão trabalhadores do ramo. Um exemplo disto é a luta pela defesa da universidade pública, que sofre com as contra-reformas do capital. Os professores e alunos das universidades têm legitimidade para dizerem o tipo de educação que querem e qual a educação que julgam ser de qualidade. Sabemos que mesmo cientes dessa legitimidade, reitores e diretores agem como representantes do Banco Mundial no Brasil, negligenciando a autonomia universitária, sendo indiferente às deliberações dos Conselhos Universitários. A cooptação de Diretórios Acadêmicos, de reitorias e direções, é um desafio aos trabalhadores que precisam lutar contra a corrupção e o individualismo arraigados. Conforme ressalta Ernesto “Che” Guevara.

[...] na imagem das multidões marchando para o futuro se encaixa o conceito de institucionalização como o de um conjunto harmônico de canais, escalões, comportas, aparatos bem azeitados que permitam essa marcha, que permitam a seleção natural daqueles destinados a caminhar na vanguarda e que concedam o prêmio aos que cumprem e o castigo aos que atentem contra a sociedade em construção. (GUEVARA, 1991, p. 30).

Sobre a Revolução Cubana, Guevara dizia que a institucionalidade da revolução ainda não havia sido alcançada.

Buscamos algo novo que permita a perfeita identificação entre o governo e a comunidade em seu conjunto, ajustada às condições peculiares à construção do socialismo e fugindo ao máximo dos lugares comuns da democracia burguesa, transplantados para a sociedade em formação (como as câmaras legislativas, por exemplo). Foram feitas algumas experiências no sentido de se criar progressivamente à institucionalização da revolução, mas sem maior pressa. O freio maior que encontramos foi o medo de que qualquer aspecto formal nos separe das massas e do indivíduo, nos faça perder de vista a última e mais importante ambição revolucionária, que é a de ver o homem libertado da alienação. (Ibidem).

Ainda era destacada por “Che” a urgência de uma padronização necessária, sendo a institucionalidade um mecanismo importante para este fim. Para o revolucionário latino-americano, era como se o homem ainda não tivesse tomado sua consciência por completo na transição ao socialismo, estando vulnerável aos resquícios do capitalismo. Esta institucionalidade estaria representada pela vanguarda. Isto é, seria preciso criar mecanismos que fizessem o nexos entre o individual e o coletivo, que estaria ameaçado com o indivíduo abandonado na transição da velha sociedade para a nova.

Era preciso explicar e fazer os indivíduos sentirem a necessidade de uma formação técnica e de cultura geral, que permitisse a ascensão da coletividade, a preservação da espécie, numa negação do estranhamento em relação ao produto, no fim da alienação. Quebradas as correntes da alienação, o homem teria condições de realizar-se como criatura humana. Ou seja, o indivíduo precisaria perceber que caminha na busca pela reapropriação da sua natureza pelo trabalho liberado, no fim da mercadoria homem e na instalação de um sistema que outorga uma quota pelo cumprimento do dever social.

No socialismo os meios de produção pertencem à sociedade, sendo a máquina uma trincheira onde o dever é cumprido. O trabalho deixa de ser uma obrigação penosa, porque o homem passa a se ver retratado em seu produto, compreendendo a sua humanidade através dele.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO NO CAPITALISMO DEPENDENTE E OS DESAFIOS À ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

O Brasil, como outros povos dependentes e explorados da América Latina, tem de estar do lado do marxismo revolucionário, o marxismo autêntico que retira sua possibilidade teórica e seu sentido prático da existência do oprimido e da capacidade auto-emancipadora dos trabalhadores assalariados.

Florestan Fernandes

No capítulo 1, buscamos realizar uma análise das origens da exploração capitalista num resgate à mercadoria e da produção do valor. Sinalizamos que a construção do indivíduo social se dá na materialidade da experiência concreta, e que na construção do socialismo é preciso pensarmos alternativas concretas ao padrão de acumulação em curso. Neste capítulo buscaremos sinalizar os movimentos sociais como agentes fundamentais de transformação social, demonstrando a especificidade da conformação de classe latino-americana e do capitalismo no Brasil dependente.

A partir das análises de autores como Florestan Fernandes (1981), Ruy Mauro Marini (1985; 2000), Francisco de Oliveira (2000) e Eduardo Galeano (1985), buscamos demonstrar que a modernização da educação convive com as mesmas argumentações que buscam justificar um Brasil atrasado. Com estes autores buscamos sinalizar que o projeto de revolução burguesa no Brasil precisa ser analisado como alternativa ao subdesenvolvimento. Consideramos que este projeto não ocorreu no Brasil pela especificidade do seu capitalismo, que trouxe determinações externas e internas à produção de tecnologia necessária às suas indústrias.

2.1 Um cenário global de exploração do trabalho: breve contextualização da organização do capital no cenário internacional atual

Como nos aponta Oliveira (2000), há uma crítica antiga à centralidade do operariado que considera as mudanças do próprio capitalismo. Como resultante da constatação destas mudanças que agem diretamente sobre os processos de trabalho, ganha destaque a crítica ao uso do conceito “classe social” e “luta de classes” nos dias atuais. Nos argumentos desta crítica, o antagonismo de classes é disfarçado na aparição de uma classe média, unificada pela liberdade de consumo e de planejamento sobre a vida.

Segundo o autor, a crítica à centralidade operária ganha sustentabilidade com o deslocamento do operário industrial como sujeito da transformação. O movimento de desindustrialização e a ampliação do assalariamento - via crescimento do setor de serviços com consumo via internet, via privatização do tempo de trabalho - fundamentam os argumentos da perda da centralidade do trabalho e da existência de lutas de classe.

Há uma afirmação da homogeneidade de interesses, sacramentada pela difusão massiva da ideologia burguesa e por um descentramento na execução do processo de trabalho. Todo este movimento confere novos desafios à organização dos trabalhadores, não só por forças de coerção do Estado, mas também pelas determinações da economia. Neste sentido, constata-se que a burguesia combina **economia e política** a seu serviço.

Como uma hélice de dupla pá, a esse movimento [de desindustrialização] sobrepõe-se outro, geralmente denominado de “reestruturação produtiva” que não é outra coisa senão a reiteração dos processos de concentração do capital, vale dizer, **a forma técnica em que se dá o aumento do capital por trabalhador** ou, em outro registro, o aumento da produtividade do trabalho. A reestruturação produtiva enxuga os quadros no interior do próprio emprego industrial. Mesmo nos serviços, que apareceram inicialmente como uma desindustrialização e como uma contrafação do emprego industrial, a tendência é declinante: basta citar o exemplo da categoria dos bancários, reduzida na região de São Paulo a menos de um terço do que era há apenas uma década e meia. Isso acarreta conseqüências para o movimento sindical, como bem o sabe a CUT, para o partido e para o socialismo. (OLIVEIRA, F., 2000, p. 10-11, grifos meus).

Oliveira (Ibidem) destaca que a gestão do toyotismo representa uma reestruturação em direção ao trabalho flexível e autônomo e uma estratégia de “des-identidade”, ou de “redefinição das identidades no mundo operário” com o sindicato substituído pela gestão participativa na empresa. Abalar a relação classe-sindicato é estratégia para aumento da acumulação do capital pela superexploração dos trabalhadores, a flexibilização da legislação do trabalho também. Os empregados são chamados a negociar diretamente com o patrão sem a mediação do sindicato.

A nova fase de internacionalização do capitalismo, a redução do setor industrial, a utilização de novas tecnologias, aliados a um novo papel do Estado, trouxeram um desprestígio do conceito “classe social” e “luta de classes”. Representando a ofensiva neoliberal via Estado, percebemos que, sob o estímulo de reformas na legislação, houve grande redução do número de sindicalizados (a taxa de sindicalização caiu quase 18% entre 1992 e 2002)²⁴, principalmente na década de 1990, que marca a implantação da agenda

²⁴ Entretanto, ao analisarmos um Estudo inédito coordenado, em 2007, pelo economista e professor Marcio Pochmann (a pedido do Sindeepres - Sindicato dos Empregados em Empresas de Prestação de Serviços a Terceiros), podemos perceber que, no Brasil, esse movimento não foi homogêneo entre as distintas regiões do

neoliberal que delibera contra os trabalhadores e cria condições favoráveis para a estabilização monetária, à liberalização e flexibilização do trabalho. Esta representa uma tentativa de socializar os riscos de produção num estímulo ao investimento privado e ao controle das finanças públicas.

O trabalho e a classe no capitalismo globalizado enfrentam novos desafios, colocados pelo modo como o capitalismo tem avançado no mundo em sua relação com os países dependentes dos grandes centros. A globalização se configura como forma difundida desse avanço, significando a internacionalização da produção e da classe capitalista; para a garantia deste crescimento em escalas gigantescas estão as instituições do capital que possuem atuação internacional tal como FMI, Banco Mundial, OMC. Como característica central do capitalismo em sua fase globalizada, encontramos a grande polarização entre pobres e ricos. Neste sentido, "integração" só ajuda a definir globalização dentro do jogo capitalista pela manutenção de sua hegemonia via novas regras.

Ainda, a globalização está longe de significar uma relação de interdependência entre os países, visto que é uma estratégia do capital que está longe de integrar economias, no sentido igualitário, ou cooperativo. Se assim fosse, não estaríamos vivendo o capitalismo em sua forma mais brutal. Ela significa hierarquia de poderes no mercado, onde os governos dos países de Terceiro Mundo são subalternos associados. Um exemplo da farsa da integração, da "parceria" e da "interdependência" está na Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

Neste sentido, a globalização representa um esforço ideológico de avanço do capitalismo. A industrialização deixou de ser para o capital a única forma de produção de lucro, permanecendo como fundamental ao capital que, na fase atual, se ocupa dos lucros sobre lucros, bastando o que se produz nos oligopólios com o financiamento pelo Terceiro Mundo.

O discurso da interpenetração dos mercados, presente na ideologia da globalização, traz a concepção de que se poria fim a competição entre as nações e de que entraríamos numa era de parceria. Como nos lembra Wood (2001), o capitalismo sempre traz competição.

país: “Enquanto as regiões Norte (0,8%) e Nordeste (7,6%) registraram elevação na taxa de sindicalização no período de 1995 e 1999, as demais macro-regiões apresentaram queda, como no caso da região Sul que registrou a mais importante diminuição (-8,6%), seguida do Sudeste (-1,2%) e Centro-Oeste (-0,8%). Já no período mais recente, entre 1999 e 2004, somente a região Norte teve queda na taxa de sindicalização (-9,3%). As demais apresentaram crescimento na sindicalização dos ocupados, sendo a região Nordeste com a maior expansão (18,7%) no mesmo período de tempo, seguida do Centro-Oeste (16%), Sudeste (10,8%) e Sul (9,9%)”.. O autor da pesquisa complementa ressaltando que essa leve e parcial recuperação na taxa geral de sindicalização foi cada vez mais estimulada pela maior adesão dos ocupados do sexo feminino, do meio rural e do setor terciário urbano. Ver em (POCHMANN, 2007b, p. 14).

A competição está no próprio coração do sistema. Isto obviamente significa tratar sempre de manter e incrementar a participação no mercado e uma maneira clássica de fazê-lo é cooperar secretamente com os competidores, criar monopólios – como já sabia muito bem Adam Smith – ou deixar de fora os rivais pela simples força do tamanho e das economias de escala. (Ibidem, p.107).

O que parece haver é uma ampliação dos competidores, representada por firmas nacionais com dimensões transnacionais. Este tipo de competição por monopólios não significa o fim da competição, mas um acirramento da mesma entre as nações mais poderosas numa tradução de unidade do bloco capitalista.

"A universalização do capitalismo significa que mais economias capitalistas estão dependendo das exportações em níveis quase suicidas; e que as crises de superexploração são cada vez mais severas" (Ibidem, p. 109). Para a autora, a globalização tornou "mais possível" uma política de classe, e não ao contrário. Podemos pensar que quanto maior e global se torna o capitalismo, mais global poderá ser a luta contra ele. O capitalismo combina estratégias econômicas com estratégias políticas a todo momento e sua forma de produção em escala global difunde os centros de produção, torna os países de Terceiro Mundo fornecedores de matéria-prima e consumidores de produtos exportados dos grandes centros, enfraquecendo qualquer política de desenvolvimento nacional - vide privatizações e transnacionalização. Podemos confirmar que o deslocamento do centro de interesse do capital, determinado pelo seu próprio esgotamento, necessita, ainda assim, das mãos humanas, sem as quais o setor agromineral não poderia crescer.

No cenário de mundialização do capital, o Estado é o principal agente do capital na disputa pelo fundo público. A correlação de forças no seu interior mostra-se atualmente desfavorável ao trabalho, nos permitindo caracterizar o Estado como um Estado de hegemonia burguesa, tendo seu aparato administrativo, judicial, fiscal orientado para o cumprimento dos interesses burgueses. Concordo com Wood (Ibidem, p. 119) na afirmação de que "[...] o poder do capital se torna mais concentrado no Estado e a convivência deste com o capital se torna mais transparente", o que nos indica também a grande potencialidade das lutas contra o neoliberalismo, que tem no Estado seu principal difusor. A globalização se configura com um processo capitalista específico e não como uma onda inevitável de avanço do capital; ela expressa a nova ordem do imperialismo disseminada pelo neoliberalismo.

Esta constatação também serve para sinalizar que o Estado se configura como "calcanhar de Aquiles" do capital, por ser ele - tal como Marx e Engels demonstraram na "Ideologia Alemã" - quem dá a idéia de cumprimento da vontade geral, fundamental para a

preservação do *status quo*, e por ser ele o canal através do qual o capital se move na economia globalizada. Neste sentido, o Estado pode se configurar como um fundamental espaço de lutas anticapitalistas. (Wood, 2001).

Se o Estado pode hoje mais do que nunca servir como alvo da luta anticapitalista, **pode também, enquanto foco das lutas de classe locais e nacionais, ser uma força unificadora no interior da classe trabalhadora contra sua fragmentação interna e também entre o movimento operário e seus aliados na comunidade.** (Ibidem, p.120, grifos meus).

Vivemos sob a égide do Estado Capitalista que suprime direitos sociais, que fomenta a substituição do público pelo privado, contribuindo para a conservação da divisão desigual do conhecimento, ou melhor, na sua apropriação privada construtora das raízes do desemprego estrutural. A tecnologia e seu aprendizado no capitalismo não circulam no local da produção; ela circula nas escolas especializadas, profissionalizantes de fácil acesso das elites e das frações médias. O conhecimento restrito não democratiza o trabalho, cria dependência e poucos postos de trabalho. O capital não sente necessidade de empregar muitos trabalhadores porque a tecnologia não requer força de trabalho em massa. Com poucos postos no mercado, o capital cria a ideologia de que há pouca gente qualificada no mercado e uma falsa causa geradora do desemprego. Nos países latinos a divisão desigual deste conhecimento obedece a Teoria da Dependência²⁵.

²⁵ De acordo com BANBIRRA (2008), a Teoria da Dependência surgiu nos anos 1960 e sofreu um enfraquecimento pós o golpe do Chile (1973). Foi muito criticada porque teria influenciado o governo de Salvador Allende e seus críticos diziam que, assim como a experiência chilena fracassou, a Teoria da Dependência teria tido o mesmo destino. Como não houve mais produção a partir de então, ela não captou as mudanças que ocorreram nos anos 1980. Reagan teve dois mandatos (1980-1988) e consolidou o neoliberalismo na América Latina. A Teoria da Dependência não processou essa fase “porque já estava em baixa”. Para a autora, Rui Mauro Marini faz reflexões em vários artigos, mas não há uma análise profunda e sistemática do neoliberalismo.

Como destaca Stédille e Traspadini (2005), a Teoria da Dependência foi marcada por interpretações distintas. Na década de 1960 nasceu a Escola da Dependência em meio às ditaduras implantadas nos principais países do continente, se configurando como espaço central de diálogo e enfrentamento entre os pensadores latinos de diferentes correntes teórico-metodológicas.

Pela vertente marxista estavam Ruy Mauro Marini, Andre Gunder Frank, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra e Augustin Cueva que debatem criticamente o porquê do desenvolvimento proposto pela Cepal não ter condições de gerar, nas economias latinas, um outro processo de desenvolvimento menos desigual. (Ibidem)

Na vertente weberiana, shumpeteriana, capitalista, estavam Fernando Henrique Cardoso, José Serra e Enzo Falleto, destacando a possibilidade de haver um desenvolvimento diferente, moderno, de capitalismo avançado. *É importante marcar a diferença destas vertentes teóricas e políticas no debate da dependência. Por um lado, os defensores do marxismo explicando as particularidades históricas da dependência latino-americana e a necessidade de revolução como elemento central de atuação da classe oprimida. Por outro lado, os defensores das teses capitalistas do desenvolvimento integrado, cujo argumento para a dependência e o atraso tecnológico vividos no continente era fruto de pouca visão criativa do empresariado nacional.* (Ibidem)

No Brasil da década de 1960, autores vinculados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), na tentativa de entender a realidade brasileira, realizavam uma aplicação mecânica do materialismo histórico e das leis da economia política à realidade brasileira. "De certa forma faziam uma transposição mecânica dos manuais do

As mudanças no mundo produtivo não se restringem, no capitalismo, ao espaço da produção. A sua gerência e o seu planejamento pertencem a outro espaço e a outros sujeitos que não são os trabalhadores da fábrica, do campo, da escola. O trabalhador que ali está executa o seu trabalho na dimensão abstrata, sendo o valor de uso social criado pelo capital na busca pela sua reprodução que está fora dele, não se reconhecendo nela.

2.2 Uma aproximação à história da condição dependente da América Latina

A ciência universal pouco tem de universal, pois ela está objetivamente confinada aos limites das nações avançadas. Mediante a divisão internacional do trabalho intelectual, a América Latina se vê carente de uma ampla pesquisa científica de sua própria realidade, e, conseqüentemente, de uma aplicação desta pesquisa científica em seu próprio benefício. A

chamado marxismo revisionista, coordenado pelo Partido comunista da união Soviética (PCUS) para interpretar a nossa realidade." (Ibidem, p.18).

Dentro do Partido, Caio Prado Junior foi uma voz discordante da linha do PCB. Um produto do seu debate em contraposição a leitura hegemônica no Partido foi a obra "A revolução brasileira", na qual defende a natureza e a lógica capitalista predominantes na economia brasileira evidenciando a necessidade de um projeto verdadeiramente popular. "É bem verdade que Caio Prado não se desvincula totalmente da idéia de aliança possível, mas coloca o foco do desenvolvimento em outro âmbito: uma revolução nacional, libertadora, popular e não apenas uma etapa da revolução burguesa. (Ibidem, p. 20). Entretanto, Caio Prado em sua polêmica com o Partido ateve-se fundamentalmente a um debate sobre a natureza do capitalismo no Brasil e da Revolução Brasileira" (Ibidem, p.20) Não há nas análises de Caio Prado uma leitura da forma particular do capitalismo na América Latina; *neste sentido, Marini fará uma forte crítica ao pensamento de Caio Prado júnior em seu artigo "Crítica à revolução burguesa de Caio Prado Júnior", publicado no México após a publicação no Brasil de "A revolução Brasileira"*.

Os marxistas, com base no materialismo dialético e histórico, como método explicativo e de ação transformadora, e na teoria do desenvolvimento do imperialismo, *explicavam o caráter estrutural e permanente do desenvolvimento capitalista desigual, necessário para que esse modo de produção permaneça alcançando seus fins: a apropriação privada da riqueza e da renda, baseada na superexploração do trabalho. Em contrapartida, para os defensores do capitalismo como processo único e inalterável, a corrente da dependência protagonizada por Fernando Henrique Cardoso, argumentavam que o problema do atraso na América Latina e, conseqüentemente do desenvolvimento desigual no cenário internacional, era interno e não externo. Ou seja, estava diretamente relacionado à forma conservadora como os empresários nacionais atuavam no mercado, não inovando de maneira progressiva, somente rompendo com o atraso tecnológico no momento da perda no comércio internacional.*

Neste debate consideramos que o sistema capital domina todas as partes do mundo, mas não da mesma forma. Ele apresenta, em distintas sociedades, processos históricos específicos que engendram particularidades tanto na estrutura de classes e relações de classe, quanto nos efeitos da exploração da classe trabalhadora. Ainda que se desenvolvendo de maneira desigual, combinada e contraditória, o capitalismo expande-se pelas mais diferentes nações e nacionalidades, bem como culturas e civilizações, dinamizado pelos processos de concentração e centralização, concretizando a sua globalização (Ianni, 2001, p.178).As categorias de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado têm íntima relação e são centrais para entender a especificidade e particularidade de como se construiu o capitalismo no Brasil, a natureza da estrutura e relações de classe e as alianças da burguesia brasileira com as burguesias do capitalismo hegemônico. Com efeito, como mostra Löwy (1981 e 1995) as análises sobre o desenvolvimento desigual e combinado introduz uma diferença crucial com os teóricos da dependência, pois diferente destes últimos, afirmam o caráter exclusivamente capitalista das economias latino-americanas, desde a época da colonização - na medida em que [...] trata-se mais de um amalgama entre relações de produção desiguais sob a dominação do capital. (Löwy, 1995).

região acaba por ser condenada, assim, a padecer das tecnologias dos poderosos, promovendo um deslocamento das matérias-primas naturais, sem que seja criada uma tecnologia própria para sustentar e desenvolver seu próprio desenvolvimento. Quando executamos o automático transplante da tecnologia dos países adiantados, não só contribuimos para a subordinação cultural como também para a definitiva subordinação econômica. Ainda assim, este uso garantiria no máximo um modernismo "importado em meio dos desertos de atraso e da ignorância", não sendo resolvido nenhum dos nossos problemas de "subdesenvolvimento". (GALEANO, 1985, p. 263).

Já na segunda metade da década de 1980, a América Latina - que ainda representa uma legião de analfabetos - somava duzentas vezes menos investimentos em tecnologias que os Estados Unidos destinavam a estes fins. Neste sentido, conforme o autor, o subdesenvolvimento latino não é uma etapa no caminho do desenvolvimento, mas sim uma contrapartida do desenvolvimento alheio, quando a região progride sem libertar-se da estrutura do seu atraso. Recebemos a tecnologia moderna como no passado foram recebidas as ferrovias, a serviço dos interesses estrangeiros que modelam e remodelam o estatuto colonial desses países.

Como destaca Galeano, as universidades latino-americanas formam em pequena escala matemáticos, engenheiros e programadores que não encontram trabalho, senão no exílio. Isto é, proporcionamos aos Estados Unidos (EUA) nossos melhores técnicos e os cientistas mais capazes que emigram na busca dos "altos" salários e das grandes possibilidades abertas, no norte, à pesquisa. Por outro lado, cada vez que uma universidade ou um centro de cultura superior tenta, na América Latina, impulsionar as ciências básicas para lançar as bases de uma tecnologia não copiada dos moldes e dos interesses estrangeiros, um oportuno golpe de estado destrói a experiência sob o pretexto de que se incuba a subversão. Este foi o caso da Universidade de Brasília, abatida em 1964; a política cultural autônoma requer e promove, quando é autêntica, profundas mudanças em todas as estruturas vigentes. (Ibidem, p. 264).

Sob esta lógica, a América Latina segue importando técnicas de produção voltadas para a economia de mão-de-obra, embora lhe sobre a força de trabalho e os desempregados estejam a caminho de se constituírem como uma esmagadora maioria em vários países.

Ao controlar as alavancas da tecnologia, as grandes corporações multinacionais manejam também outros pontos-chave da economia latino-americana. Como se fossem uma casa matriz, para utilizarmos a analogia de Galeano, nunca proporcionam às suas filiais latino-americanas as inovações mais recentes e tampouco incitam uma independência que não lhes

convenha. Altíssimo, em vários sentidos, é o custo da dependência tecnológica²⁶. As filiais estrangeiras resultam, de todos os modos, infinitamente mais modernas que as empresas nacionais. Na indústria têxtil "um dos últimos redutos do capital nacional", é baixíssimo o grau de automatização. Segundo estudos da Cepal, apontados por Galeano (Ibidem, p. 266, nota de rodapé), em 1962 e 1963, quatro países da Europa investiram, em novos equipamentos para sua indústria têxtil, uma soma seis vezes maior do que investiu com o mesmo fim, em 1964, toda a América Latina.

A perpetuação do regime vigente de propriedade da terra não só aguça o crônico problema da baixa produtividade rural, pelo desperdício de terra e capital nas grandes fazendas improdutivas e pelo desperdício de mão-de-obra na proliferação dos minifúndios, mas, além disso, implica uma drenagem caudalosa e crescente de trabalhadores desempregados em direção às cidades. O subemprego rural torna-se subemprego urbano. As fábricas não oferecem refúgio à mão-de-obra excedente, porém a existência deste vasto exército de reserva sempre disponível permite pagar salários quinze ou vinte vezes mais baixos do que os que ganham os operários norte-americanos.

Um ponto importante destacado por Galeano (Ibidem, p. 267) é que os salários podem continuar sendo baixos ainda que aumente a produtividade, e a produtividade aumenta às custas da diminuição da mão-de-obra na América Latina que, como vimos, não tem espaço para investir em ciência e tecnologia.

É de grande escala a invasão dos braços das zonas mais pobres de cada país; as cidades excitam e golpeiam as expectativas de trabalho de famílias inteiras, atraídas pela esperança de elevar seu nível de vida e conseguir um lugar no "grande circo mágico" da civilização urbana.

Dentro de cada país se reproduz o sistema internacional de domínio que cada país padece. A concentração da indústria em determinadas zonas reflete a concentração prévia da demanda nos grandes portos ou zonas exportadoras. Como já sinalizava Galeano (Ibidem, p. 268-269), na década de 1980, 80% da indústria brasileira estava localizada no triângulo do sudeste – São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte; dois terços da indústria argentina estavam em Buenos Aires e Rosário; Montevideo já abarcava as três quartas partes da indústria uruguaia. **Porém, o crescente atraso relativo das grandes áreas do interior,**

²⁶ Galeano exemplifica bem: A indústria automobilística drenou do México um bilhão de dólares, porém um funcionário do sindicato dos automóveis nos EUA percorreu a nova fábrica da General Motors em Toluca, e depois comentou: "Foi pior do que arcaico. Pior, porque foi deliberadamente arcaico, com o obsoleto cuidadosamente planejado...as fábricas mexicanas são equipadas deliberadamente com maquinaria de baixa produtividade" (Ibidem, p. 265-266).

submergidas na pobreza, não se devia ao seu isolamento, como sustentavam alguns, mas, pelo contrário, é o resultado da exploração, direta ou indireta, que sofrem por parte dos velhos centros coloniais convertidos, hoje, em centros industriais.

A industrialização dependente aguça a concentração de renda, do ponto de vista regional e do ponto de vista social. A riqueza gerada não se irradia sobre o país inteiro nem sobre a sociedade inteira, mas consolida os desníveis existentes e, inclusive, os aprofunda. Nem sequer os próprios operários, os "integrados" cada vez menos numerosos, se beneficiam em medida igual do crescimento industrial.

Como destaca Galeano (Ibidem) a corrida do capital imperialista encontrou a indústria local sem defesas e sem consciência do seu papel histórico. A burguesia se associou à invasão estrangeira sem derramar lágrimas nem sangue.

O crescimento fabril na América Latina **não** foi gerado por uma política planejada em direção ao desenvolvimento nacional, nem coroou a maturação das forças produtivas, nem resultou da explosão dos conflitos internos, já superados, entre os latifundiários e um artesanato nacional, que morreu pouco depois de nascer. **A indústria latino-americana nasceu do próprio ventre do sistema agroexportador para dar resposta ao agudo desequilíbrio provocado pela queda do comércio exterior. Não surgiu, portanto, uma classe industrial livre da dependência tradicional: o grande impulso proveio do capital acumulado em mãos dos latifundiários e dos importadores.**

Os fazendeiros de café investiram na industrialização de São Paulo boa parte de seus capitais acumulados no comércio exterior. Diferente da industrialização nos países desenvolvidos, o processo da industrialização brasileira não se deu paulatinamente, inserido dentro de um processo de transformação econômica geral. Foi um fenômeno rápido e intenso, que se superpôs à estrutura econômico-social preexistente, sem modificá-la por inteiro, dando origem a profundas diferenças setoriais e regionais que caracterizam a sociedade brasileira.

A experiência mexicana teve, neste sentido, características excepcionais, e por certo prometia muito mais do que finalmente deu ao processo de mudança na América Latina. O ciclo nacionalista de Lázaro Cárdenas²⁷ foi o único que rompeu os laços contra os latifundiários, levando adiante a reforma agrária que agitava o país desde 1910; nos demais países, e não só na Argentina e Brasil, os governos industrializadores deixaram intacta a

²⁷ Lázaro Cardenas governou o México durante a crise mundial da década de 1930. Seu governo foi nacionalista e radicalizou o processo de reforma agrária, estatizando as empresas estrangeiras produtoras de petróleo. Cárdenas criou os primeiros bancos estatais da América Latina, de desenvolvimento industrial e de comércio exterior e envolveu o Estado na construção da infra-estrutura do país, promovendo políticas ativas de industrialização e proteção do mercado interno mexicano.

estrutura fundiária, que continuou estrangulando o desenvolvimento do mercado interno e da produção agropecuária.

No geral, a indústria “aterisava” sem que houvesse modificações em seu terreno, em suas estruturas básicas: condicionada pela demanda de um mercado interno previamente existente, serviu às suas necessidades de consumo e não chegou a ampliá-lo na profunda e extensa medida que as grandes mudanças de estrutura tornariam possível.

Da mesma maneira, o desenvolvimento industrial obrigou a um aumento das importações de maquinarias, peças, combustíveis e produtos intermediários; sem contar que, na América Latina, não havia forças produtivas avançadas o suficiente para um acelerado processo de industrialização, saldo este proveniente de sua própria condição colonial dependente. Neste sentido, as exportações, fontes de divisas, não podiam dar respostas a este desafio porque provinham de um campo condenado ao “atraso”.

No caso argentino, sob o governo de Perón, o Estado chegou a monopolizar a exportação de grãos; nem sequer arranhou o regime de propriedade da terra, não nacionalizou os grandes frigoríficos norte-americanos e britânicos nem os exportadores de lã. “Foi débil, muito débil o impulso oficial à indústria pesada, e o Estado não advertiu a tempo que, **se não gerasse uma tecnologia própria**, sua política nacionalista acabaria de asas cortadas.” (GALEANO, 1985, p. 229, grifos meus).

Já em 1953, Perón, que chegara ao poder enfrentando diretamente o embaixador dos Estados Unidos, recebia com elogios a visita de Milton Eisenhower²⁸ à Argentina, e pedia a cooperação do capital estrangeiro para impulsionar as indústrias dinâmicas. A necessidade de “associação” da indústria nacional com as corporações imperialistas se fazia “importante” e decisiva, à medida que se queimava etapas na substituição das manufaturas importadas e as novas fábricas requeriam mais altos níveis de técnica e de organização.

No caso brasileiro, a embaixada norte-americana participou diretamente no golpe de Estado que derrubou o governo de João Goulart. As grandes indústrias brasileiras – onde se encontravam muitos capitães da burguesia nacional os quais Goulart tentou apoiar-se para conter a sangria imperialista da economia brasileira - consideravam que o governo de “Jango” aplicava uma política econômica prejudicial.²⁹

²⁸ Representante Pessoal do Presidente dos Estados Unidos da América

²⁹ O mesmo processo de repressão e asfixia do povo teve lugar durante o regime do General Juan Carlos Onganía, na Argentina (que tinha começado, em realidade, com a derrota peronista de 1955, assim como no Brasil se desencadeou este mesmo processo desde o “assassinato” de Vargas em 1954). A desnacionalização da indústria no México também coincide com um endurecimento da política repressiva do partido que monopoliza o governo. Juan Carlos Onganía representou o início de um novo ciclo autoritário e antiperonista na Argentina(1966-1970).

Em pesquisas feitas na Argentina e Brasil durante a década de 80, como demonstra Galeano (Ibidem, p. 231), os grandes empresários se manifestam em termos contundentes contra a reforma agrária - negando, em sua maioria, que o setor fabril tenha interesses divergentes dos setores rurais - e consideram que não havia algo mais importante para o desenvolvimento da indústria, do que a coesão de todas as classes produtoras e o fortalecimento do bloco ocidental. Somente uns 2% dos grandes industriais da Argentina e do Brasil consideravam que politicamente era preciso contar, em primeiro lugar, com os trabalhadores. Os pesquisados foram em sua maioria empresários nacionais que estavam com toda certeza amarrados “de pés e mãos” aos centros estrangeiros de poder “pelas múltiplas cordas da dependência.” (Ibidem, p.231).

Não podíamos esperar resultado contrário. **A burguesia industrial integra a constelação de uma classe dominante que está dominada por fora e**, segundo o essencial destaque de Florestan Fernandes (1981a), **de quem é sócia minoritária**. No exemplo do caso do Peru, os principais latifundiários da costa do país se tornaram donos de trinta e uma indústrias de transformação e de outras tantas empresas diversas.

O México não foge à regra. **A burguesia nacional subordinada aos grandes consórcios norte-americanos, teme muito mais a pressão das massas populares do que a opressão do imperialismo.**

Na Argentina, uma tradição imortal iniciou-se em fins do século XIX, quando o fundador do Jockey Club (centro de prestígio social dos latifundiários) tornou-se, simultaneamente, o líder dos industriais. Os artesãos enriquecidos se casam com filhas de fazendeiros para abrir, pela via conjugal, as portas dos salões mais exclusivos da oligarquia, ou compram terras com os mesmos fins, não sendo poucos os pecuaristas que investiram na indústria.

Na Guatemala, em junho de 1952, foi aprovada a reforma agrária que chegou a beneficiar mais de cem famílias, embora somente as terras improdutivas fossem afetadas, sendo paga uma indenização em bônus aos proprietários expropriados. A reforma agrária tinha a proposta de desenvolver a economia capitalista camponesa e a economia capitalista da agricultura em geral. No entanto, uma furiosa campanha de propaganda internacional foi desencadeada contra a Guatemala. O coronel Castillo Armas lançou sobre seu próprio país tropas treinadas, e o país foi invadido com apoio norte-americano. As declarações do embaixador norte-americano em Honduras, ante uma subcomissão do Senado dos Estados

Unidos, revelaram em 1961 que a operação de 1954 foi realizada por uma equipe da qual faziam parte, além dele mesmo, os embaixadores na Guatemala, Costa Rica e Nicarágua³⁰.

A América Latina não teve uma burguesia criadora, no estilo europeu ou norte-americano, que se propõe à missão histórica do desenvolvimento e de um capitalismo nacional pujante. É importante destacarmos que, mesmo se assim o fosse, não passaríamos de uma superpotência exploradora das outras nações e dos seus próprios filhos, apenas em menor grau (GALEANO, 1985). A pobreza não é supostamente mais amena nos EUA porque são desenvolvidos. **Da mesma forma, precisa ficar claro pra nós que não é o desenvolvimento que leva ao socialismo às vias de fato. Portanto, precisamos problematizar a passagem pelo desenvolvimento para chegarmos ao socialismo.** Esta é uma leitura que tem sido presente na construção do processo revolucionário nos países latinos e na experiência da ex-URSS.

No caso brasileiro, como destaca Ruy Mauro Marini (1985), depois de Bretton Woods, **a estruturação do mercado mundial levou a burguesia agrária exportadora a postular a ruptura com o compromisso de 1937, no sentido de uma instrumentalização do Estado favorável aos seus interesses, num sentido liberalizante.**

Quanto mais era pressionada pelo capital privado norte-americano (que buscava investir nos setores mais rentáveis do parque industrial brasileiro), a burguesia industrial defendia a política protecionista e exigia uma intervenção mais decidida do Estado na economia. “Temas como o controle cambial, a política alfandegária e a nacionalização de recursos básicos, passaram ao primeiro plano da discussão política” (Ibidem, p.175).

Quando Vargas candidatou-se novamente a presidente, cinco anos após sua deposição, buscou pôr em prática a política da burguesia industrial. Como forma de sustentar esta política, buscou mobilizar o apoio das massas numa conquista da classe média assalariada, no aumento do aparelho burocrático do Estado Novo - que servia como fonte de empregos e na conquista do operariado que tinha fortalecido seu aparelho burocrático. Grandes medidas do seu governo foram tomadas em articulação com estas frações de classe - como se pôde perceber com a campanha pela nacionalização do petróleo, também em 1952, num período em

³⁰ A queda de Jacobo Arbenz que havia aprofundado um ciclo de reformas, rompendo com o monopólio das empresas de frutas sobre os transportes e a exportação, marcou profundamente a história posterior do país. Várias ditaduras ferozes se deram após a intervenção estrangeira, incluindo o período de Julio César Mendez Montenegro (1966-1970) que proporcionou à ditadura a aparência de um regime democrático. A reforma agrária de Jacobo Arbenz foi destruída quando Castillo Armas cumpriu sua missão, devolvendo as terras aos fazendeiros expropriados. Naquele período na Guatemala, a repressão indiscriminada fazia parte da campanha militar de “cerco e aniquilamento” contra os movimentos guerrilheiros. Tempos depois, a violência não cessou, continuando a aparecer na Guatemala pessoas mortas. No ano de 1968 a sociedade estava muito doente, apresentando uma taxa de mortalidade infantil 40 vezes mais alta do que a dos Estados Unidos.

que, na Guatemala, era feita e aprovada a reforma agrária de Jacobo Arbenz³¹.

A classe operária, naquele momento rompeu, com o imobilismo a que tinha sido induzida no Estado Novo, não apenas numa tentativa de apoiar a burguesia industrial, mas na promoção de uma ação anti-imperialista em favor de reformas econômicas e sociais cujos frutos seriam vistos dez anos depois.

No ano de 1953, em uma mobilização de grande envergadura dos metalúrgicos, vidreiros e gráficos de São Paulo, os trabalhadores conquistam o direito de greve que, apesar de não ser negado na legislação, era anulado pela marcha burocrática e jurídica e pela prática dos trabalhadores cooptados.

Depois do violento acirramento da disputa interburguesa que terminou com a morte de Vargas em 1954, a disputa repousou em uma estagnação na segunda metade da década de 1950. No governo de Juscelino Kubitschek, o país cede às pressões norte-americanas, abrindo aos investimentos estrangeiros os setores novos e dinâmicos da indústria, ao passo que renunciava a qualquer transformação no esquema global de reprodução econômica. A industrialização é levada ao limite permitido por este esquema que:

[...] reservava ao setor agrário-exportador - e ao capital estrangeiro - a função de proporcionar as divisas necessárias à aquisição de equipamentos e matérias-primas requeridos pela indústria. Assim, condicionada, esta ocupa até o ponto de saturação no mercado interno, nas faixas de consumo individual, e começa a operar de modo ainda incipiente na esfera do consumo capitalista. A margem de expansão, nesse contexto, é naturalmente estreita e o crescimento econômico alcança logo os seus limites. Desde 1960, surgem pontos de estrangulamento, que acabarão por produzir a crise de 1962-1967. (MARINI, 1985, p.176).

Na manutenção da resistência operária, os sindicatos buscam maneiras de superar o obstáculo da ação integrada, comum de diferentes categorias, dificultada pela legislação do Estado Novo. Aparecem então os órgãos de coordenação inter-setorial, os chamados pactos de ação conjunta, particularmente atuantes nos setores onde houve maior desenvolvimento a partir da intervenção do Estado na economia. **Este é um elemento que nos ajuda a perceber a importância da disputa pelo Estado no fortalecimento dos trabalhadores instrumentalizados pelo Estado ainda que populista.** Desta forma, foram os trabalhadores das empresas estatais e para-estatais nos setores de petróleo, ferrovias e administração dos portos que figuraram como vanguarda das mobilizações operárias. “A greve de paridade”

³¹ Em 1954, na Guatemala, a CIA, o serviço secreto norte-americano, articulou um golpe que depôs o presidente Jacobo Arbenz, eleito em 1950 com apoio dos comunistas. Arbenz, que havia realizado a reforma agrária e expropriado terras de empresas americanas, foi deposto pelo coronel Carlos Castillo Armas, que implantaria uma sangrenta ditadura no país.

(1950) foi ponto culminante destas mobilizações e serviu ao governo e fundamentalmente ao governo e ao Partido Trabalhista chefiado por Goulart como advertência às forças antagônicas do bloco dominante.

As eleições presidenciais de 1960 no Brasil consagram a vitória de Jânio Quadros, sustentado pela grande burguesia agrário-exportadora e, agora também industrial, aliada ao capital estrangeiro.

2.2.1 Análises de um Brasil "subdesenvolvido"

Na análise da situação de pobreza e subdesenvolvimento, a Cepal (Comissão Econômica para América Latina), destacava a existência de dois aspectos binários, duais, de desenvolvimento e subdesenvolvimento que caracterizava os países no pós Segunda Guerra Mundial. A Cepal, criada em 1947, era parte integrante das Organizações das Nações Unidas e tinha como meta realizar um debate crítico que indicasse quais os elementos fundamentais para o desenvolvimento. Nesta intenção, as políticas públicas figuraram como campo estratégico promotor do desenvolvimento regional, numa assessoria dos Estados aos governos nacionais na América Latina.

A Cepal surgia em resposta à teoria das *Vantagens Comparativas*, a qual determinava que cada país deveria voltar-se para especialização na produção de mercadorias em que tivesse maiores vantagens relativas. Dentro deste aspecto, quanto maior a vantagem (natural ou adquirida), menor seria o custo da mercadoria. Nesta lógica, o mercado requer que cada país se especialize nas linhas de produção em que possuem maiores vantagens comparativas. Nisso estaria assegurada uma espécie de acordo e harmonia na competição mercantil em que cada mercadoria seria adquirida pelo seu valor mais baixo.

A Cepal buscava explicar o atraso da economia da América Latina em relação aos centros desenvolvidos, enfocando as particularidades da estrutura sócio-econômica dos países da periferia, ressaltando os entraves ao desenvolvimento econômico dessa região que era entendido pelos cepalinos como resultante de uma divisão internacional do trabalho e de transações comerciais desiguais entre países ricos e pobres que acentuavam as disparidades. Numa crítica à teoria clássica do comércio internacional, a Cepal criticava a concepção de que os países de Terceiro Mundo deveriam se especializar em produtos primários, ao passo que os países do centro desenvolviam a indústria. Os cepalinos destacavam que eram os países da periferia que acabavam transferindo renda para o centro desenvolvido na medida em que para

seus economistas o centro impunha preços muito elevados aos produtos industrializados que eram exportados à periferia.

Para os cepalinos, o subdesenvolvimento é fruto da relação desigual no comércio e de uma estrutura interna dos países periféricos, caracterizada pela produção agrícola primário-exportadora, com baixa integração entre os diferentes setores produtivos e com desemprego estrutural, num lento desenvolvimento agro-exportador que não absorve a expansão demográfica. Na concepção cepalina, no que dependeria do mercado, as nações periféricas nunca encontrariam o desenvolvimento. A solução estaria na implantação de uma política de industrialização que promovesse a reforma agrária, melhorando a alocação de recursos e impedindo a transferência de produtividade para os países centrais.

Na viabilização deste tipo de industrialização, a Cepal destacava a importância da centralidade de participação do Estado na economia, na promoção do desenvolvimento e no planejamento das ações promovendo a infra-estrutura necessária à industrialização regional. Estas medidas supostamente fortaleceriam as economias locais, dando-lhes maior potencial de negociação junto ao comércio internacional. A política cepalina tinha grande viés nacional desenvolvimentista, num repúdio ao imperialismo, na medida em que o desenvolvimento agro-exportador era fruto dos empréstimos internacionais que asseguravam a exportação dos produtos primários aos centros, exportação esta que não deveria ser subsidiada pelo Estado, mas pelo próprio capital estrangeiro na forma de juros que assegurariam a entrada dos seus produtos nos países de Terceiro Mundo via aval dos Estados nacionais no controle dos impostos. Ou seja, os cepalinos promoviam **uma crítica ao Estado nacional não-desenvolvimentista e ao capital internacional**.

Ainda, os cepalinos acreditavam que era fundamental a poupança externa para promover condições aos países periféricos de iniciarem o processo de desenvolvimento nacional com autonomia. A participação desse capital se daria por meio de empréstimos intergovernamentais e pela captação de recursos através da emissão de bônus do tesouro no mercado internacional.

A concepção de desenvolvimento dentro do pensamento cepalino era a de desenvolvimento capitalista, pressupondo que o capitalismo traria benefícios à burguesia industrial, aos operários, aos camponeses e às classes médias urbanas. **No processo de desenvolvimento nacional desenvolvimentista, os únicos que não lucrariam seriam os setores dominantes da economia agro-exportadora, os responsáveis pela miséria e pelo atraso da periferia.**

O pensamento cepalino expressava o ponto de vista de uma fração da burguesia, nos países latino-americanos, contra o domínio externo; mas traz, também, a importância da atenção às particularidades do processo de desenvolvimento do capitalismo nos países periféricos. A política da Cepal foi refletida no Brasil durante a década de 1950 e no início da década de 1960 com orientações das comissões mistas Brasil-Estados Unidos (1951/1953) e BNDE-Cepal (1953/1955), finalmente implementadas através do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956/1961).

Na compreensão do modelo nacional-desenvolvimentista, é necessário compreendermos as idéias de Celso Furtado, principal economista responsável pela introdução e execução da matriz cepalina no Brasil, e que fez parte dos quadros da Cepal a partir de 1948, sediada no Chile³². Tomando as economias e sociedades subdesenvolvidas como objeto de estudo, Furtado inaugura o método histórico-estrutural.

A própria burguesia comprometida com o populismo sempre foi ambígua e dividida, com relação aos limites do seu jogo com as massas. Durante o populismo de Jango, a política de massas estava "indo longe demais" em uma época de enfraquecimento do poder político da burguesia. O populismo se estendia para a sociedade agrária. As Ligas Camponesas e os sindicatos rurais estavam sendo multiplicados e dinamizados pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Igreja Católica, de acordo com as técnicas, os símbolos e a linguagem do populismo. A própria luta pela reforma agrária funcionava como um meio para fazer crescer a força do trabalhismo rural.

Diante dessa situação, as burguesias agrária, industrial, comercial e financeira aliam-se. Elas interpretam que a crise traz consigo várias possibilidades de resolução do impasse. Por outro lado, ampliavam-se as condições para uma solução propriamente revolucionária. Constituíam-se as condições para uma revolução socialista.

Ao lado da crise política, a crise econômica adquiria certa profundidade. Combinavam-se as tensões econômicas e políticas, enfraquecendo o poder burguês. Além disso, verificava-se uma rápida e ampla politização das massas assalariada e no campo crescia a participação política dos trabalhadores.

Segundo Ianni (1971), no conjunto das opções amadurecidas durante o período crítico da democracia populista, o que se impôs foi a ditadura da burguesia. Ela se impôs com a ostensiva aprovação dos governantes dos Estados Unidos. Sob a proteção militar, instaurou-se

³² Em 1958, Celso Furtado ocupava cargos importantes no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960). Foi presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE) e, posteriormente responsável pela Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste- Sudene. No governo de João Goulart, foi Ministro do Planejamento entre os anos de 1962 e 1963.

a doutrina da interdependência como orientação política, econômica, militar e cultural. Apoiados numa concepção defasada de sistemas geopolíticos mundiais, foi posta em prática por empresários e militares em 1964 uma ditadura totalmente comprometida com o governo norte-americano. Justamente quando já estava em andamento a crise da hegemonia de Washington e Moscou, os donos do poder no Brasil começaram a ajustar e aprimorar as relações de dependência do Brasil com relação aos Estados Unidos.

Em plena segunda fase da Guerra Fria, os governantes brasileiros utilizaram os critérios elaborados ainda na primeira fase. O anacronismo é uma das características essenciais da dependência estrutural que define o subdesenvolvimento. Isto é, em nome dos princípios da interdependência, o que ocorreu desde 1964 foi uma reformulação total da dependência externa do Brasil. Tanto as relações políticas com as econômicas, tanto as relações militares como as culturais passaram ou estão passando por uma redefinição. Em consequência, aprofunda-se ainda mais a dependência estrutural que tem caracterizado a história da sociedade brasileira.

Em 1964 venceu um regime político determinado pela dependência estrutural que já vinha se acentuando anteriormente. Em particular, na época do governo de Juscelino, aprofundou-se a dependência econômica. Antes já havia sido iniciado um processo de redefinição das funções políticas das Forças Armadas. Pouco a pouco foi substituído o princípio da defesa nacional pelo da segurança nacional. As forças militares brasileiras que lutaram na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, estavam sob a direção das forças militares norte-americanas.

Para os cepalinos-furtadianos, o latifúndio, os grandes proprietários de terras, eram maior motor do nosso atraso. Nesse ponto da abordagem é possível percebermos um resgate da dualidade estrutural, noção que se tornou central nessa matriz do pensamento social latino-americano. Para esta, o setor atrasado (latifundiário) é um obstáculo para a modernização na medida em que não cria mercado interno e por outro, não atende as demandas de alimentos. A solução para os males do subdesenvolvimento seria a promoção de uma industrialização baseada em processos que maximizassem o uso da força de trabalho, pagando mais salários e aumentando assim o mercado interno. Além disso, a transformação da estrutura agrária aumentando a sua produtividade, a fiscalização das empresas multinacionais com o Estado sendo o grande impulsionador e garantidor da modernização. O modelo furtadiano e do Estado de Bem Estar Social europeu é fruto da alteração da correlação de forças no seio do sistema capitalista, quando este chega a um patamar tal de desenvolvimento, no qual os trabalhadores já conseguem impor sua vontade sobre o empresariado.

O rápido crescimento do capital inverte a correlação de forças inicial do sistema. Esta, ao absorver cada vez mais a força de trabalho, vai aumentando o poder de barganha dos sindicatos ao mesmo tempo em que põe cada vez mais centralidade na capacidade de consumo da classe trabalhadora no sustento do processo de acumulação em si.

Esta concepção sustenta a leitura de que, numa democracia moderna capitalista, o conflito de classes estaria "superado", representando um regime de colaboração entre empresários e trabalhadores, sendo do interesse de todos a continuidade do desenvolvimento econômico.

A deteriorização das relações de troca tornou mais urgente a conveniência de fazer com que a economia brasileira ingressasse na etapa da industrialização de alto nível técnico. Tratava-se de exportar também manufaturados, em competição com outros países para enfrentar e superar rapidamente a barreira representada pela queda relativa na entrada de divisas.

Entretanto, a necessidade de exportar produtos industriais exige a reformulação e eliminação das defesas que permitiram ou favoreceram a criação e expansão do setor industrial, na época da política de substituição de importações. Em consequência, impõe-se uma reformulação da maneira pela qual a economia brasileira se insere na economia internacional. **A necessidade de alto nível técnico exige a associação crescente com as organizações que monopolizam a tecnologia mais moderna nas nações de industrialização mais avançada. E essas organizações são as empresas multinacionais, que mantêm os laboratórios de pesquisa e monopolizam a tecnologia.**

Para Antonio Dias Leite (1966), o atraso depende diretamente do intervalo de tempo em que as novas descobertas e invenções tendem a cair no domínio geral. Assim como o povo brasileiro não teve condições para levar a ruptura político-econômica até o fim - segundo as próprias exigências do modelo getuliano ou conforme uma opção de tipo socialista - o seu desenvolvimento econômico voltou a depender cada vez mais dos vínculos e centro de decisão externos.

A entrada no estágio da industrialização abriu perspectivas a um desenvolvimento capitalista autônomo. Entretanto, para que esse projeto se efetivasse, era necessária a reformulação drástica dos vínculos estruturais internos e externos. E essa reformulação teria sido possível em várias ocasiões críticas no período entre 1914 e 1964. Os movimentos armados, os golpes e as revoluções ocorridos nessa época são indicativos da possibilidade de ampliar e consolidar a autonomia. Aliás, os movimentos de massas, a democracia populista, o nacionalismo e o dirigismo estatal foram elementos concretos nessa direção.

O modelo getuliano de desenvolvimento envolvia o aprofundamento das rupturas estruturais. Nesses anos, os sistemas políticos e econômicos dos dominantes estavam em crise. As contradições internas do capitalismo mundial levaram ao esfacelamento da hegemonia da Inglaterra, Alemanha e França. Passo a passo, cresceu e consolidou-se a hegemonia dos Estados Unidos, no campo capitalista, e da União Soviética, no campo socialista. Essa consolidação só se verificou depois da Segunda Guerra Mundial. Em verdade, a guerra foi um acontecimento importante para a efetivação da hegemonia econômica, política, militar e cultural dessas duas potências.

No caso da América Latina, a hegemonia dos Estados Unidos é antiga e atravessa várias fases. Entretanto, até 1930, o Brasil se encontra profundamente vinculado à Inglaterra. É a Grande Depressão iniciada em 1929, em combinação com a crise cafeeira, os movimentos sociais internos e a Revolução Brasileira de 1930 que liquidarão os vínculos mais importantes com a área de libra esterlina. Nessa ocasião, o Brasil dá um passo decisivo na direção da área do dólar.

Desta forma, junto ao modelo de substituição de importações cepalino-furtadiano desenvolvido durante a década de 50, ganha força a elaboração teórica dos intelectuais ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), com o qual os cepalinos-furtadianos disputavam as preferências dos setores progressistas brasileiros. Sob a influência do VI Congresso da III Internacional (1928), dominada pelo stalinismo, o PCB em seus IV (1954) e V (1960) congressos davam forma a um ideário denominado de "democrático-burguês"³³.

A teoria da dependência data da década de 1960, dentro de um debate que buscava pensar um novo padrão de desenvolvimento sócio-econômico dentro da América Latina. Ela surgiu num debate que buscava problematizar o subdesenvolvimento latino-americano e que ganhou força no período nacional-desenvolvimentista.

Em 1972, na "Crítica à razão dualista", Francisco de Oliveira (2003), se propôs a um balanço da produção intelectual sobre o subdesenvolvimento num confronto crítico com a tradição estruturalista do pensamento da Cepal.

³³ Concepção cunhada por Guido Mantega.

2.2.2 América Latina sob o capitalismo dependente

Florestan Fernandes (1981a) construiu sua análise sobre o capitalismo brasileiro e latino-americano a partir do reconhecimento de sua particularidade dependente, nos auxiliando na compreensão do papel central das classes sociais, dos conflitos de classe e da revolução como alternativa histórica a este tipo de capitalismo. Numa análise histórica e, portanto, não somente teórica, Florestan **questiona criticamente as teorias do subdesenvolvimento como atraso ou decorrente de processos de urbanização ou industrialização supostamente auto-explicativos**. Em Fernandes (Ibidem), é fundamental considerarmos, na leitura do capitalismo brasileiro, a sua especificidade, o que é próprio das relações sociais brasileiras e sua generalidade encontrada na compreensão do capitalismo e seus fundamentos principais (relações de exploração, apropriação privada etc.).

É no desenvolvimento capitalista que reside o subdesenvolvimento como seu componente indispensável. Isto é, a origem sociológica do subdesenvolvimento na América Latina está no capitalismo imperialista e na sua condição de dependência. Desta forma, a explicação sociológica do subdesenvolvimento econômico deve ser buscada no mesmo fator explicativo do desenvolvimento econômico sob o regime de produção capitalista. Isto é, como se organizam as classes, como cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar ou extinguir determinado regime social de produção. (Ibidem).

A análise do capitalismo na América Latina nos remete a outros eixos de análise fundamentais, como, por exemplo, a questão do Estado e da democracia que institucionalizam, na região, a acumulação de capital na forma de uma dominação externa abastecida por uma dominação interna exercida não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sobre o trabalho e a massa da população.

O capitalismo na América latina precisa ser tomado como consequência da expansão capitalista em sua fase neocolonial, imperialista, como elemento que a alimenta e não como uma fase sua. Desta forma o território latino (e, conseqüentemente, o brasileiro) está altamente sujeito a depleções permanentes de suas riquezas processadas às custas dos setores assalariados da população. (CARDOSO, 1997).

Para Florestan Fernandes (1981a), há dois aspectos decisivos para o funcionamento e manutenção da dependência. São eles: a importância da burguesia local, que é parceira, ainda que como sócia menor e subordinada; e a exacerbação das relações de classe internamente, caracterizadas pela sobre-expropriação e pela sobre-exploração capitalistas do trabalho e da

massa da população que não consegue nem mesmo acesso ao mercado ou sua permanência nele. **A partir daí a dependência fica definida com maior precisão nos termos desta sobre-apropriação capitalista, e ambas constituem a substância do mesmo processo.** Esta relação de pobreza extrema criada neste tipo de capitalismo tem grande potencial na geração da apatia das massas e da inflexão das lutas.

A formação das classes sociais em Florestan (Ibidem) é um fator que é inerente ao desenvolvimento do capitalismo, que surgiu com a história de implantação desse modo de produção, onde ele avançou de forma satisfatória para promover a associação estrutural e dinâmica entre o modo de produção capitalista, o mercado como agência de classificação social e a ordem legal requerida por ambos, fundamentada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado Nacional formalmente representativo.

Apesar de Celso Furtado ser um dos intelectuais brasileiros do século XX que possui uma análise mais ampla sobre a formação econômico-social brasileira e a especificidade do nosso desenvolvimento, Não podemos nos eximir das análises efetuadas por Florestan Fernandes (1974; 1981a), as quais não compartilham da tese de que a “revolução burguesa” foi abortada pela natureza de dualidade da nossa formação social (Brasil arcaico, marcado pelo atraso e responsável pelo ritmo lento do desenvolvimento do Brasil moderno). Florestan nos diz que, no plano estrutural, as crises de conjuntura entre as frações da classe dominante são superadas por processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Assim, após a Revolução Constitucional de 1932, não se observa uma eliminação da oligarquia agrária ligada ao Brasil arcaico ou tradicional.

O governo de Vargas recompôs as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa, em que antigas e novas formas de dominação se potenciam em nome do poder de classe. **Configura-se a “modernização do arcaico”, o transformismo e não a ruptura das estruturas da desigualdade.**

Dentro da mesma escola de pensamento de Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira (2003), também se contrapõe à tese da estrutura dual onde um país arcaico e tradicional amarra ou impede avanços do país desenvolvido e moderno. Para o autor, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido, se alimentam na particularidade da sociedade capitalista dependente, de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Desta forma, os setores denominados de atrasados, improdutivos e

informais, se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial.

O atraso era unidade contraditória em contraposição às formulações duais entre atraso e desenvolvimento. A modernidade da década de 1970 podia ser entendida como o uso que o setor moderno da economia fazia do setor “atrasado”, na realização de uma unidade contraditória entre os pólos. **O pólo dinâmico servia-se do atrasado para desenvolver-se. Esta análise rompe com uma suposta clareza de oposição entre burguesia nacional e setores agrário-exportadores, bem como entre capital financeiro e capital produtivo.**

Oliveira (Ibidem) destaca que o desenvolvimento capitalista no Brasil pós anos 1930 - no período que se estende até os meados dos anos de 1950 com o plano de Metas de Juscelino Kubitschek - é caracterizado como o de destruição das antigas bases da acumulação que se assentavam e entre as quais está a força de trabalho assalariada industrial, forjada sob o domínio do populismo, permitindo a estabilização de um dos fatores essenciais para pôr em marcha o processo de expansão urbano-capitalista. O juízo sobre o papel da legislação trabalhista nesse processo tornou-se determinante pela forma com a qual repôs a problemática da reprodução da força de trabalho e do exército industrial de reserva como uma das modalidades de "fundo público" da acumulação.

Não podemos desconsiderar que esta análise de “Chico” de Oliveira é crucial para entendermos os limites de uma aposta desenvolvimentista, nos dias atuais, que busque, na construção de um projeto popular, uma associação com a burguesia nacional contra o setor financeiro, contra as transnacionais. Ela também marca o Estado populista como a permanência da característica burguesa do Estado, representando uma maior autonomia das burguesias locais, mas passando longe da eliminação da contradição principal do capitalismo. **Na associação com a burguesia local contra a burguesia internacional, poderia ser deflagrado o capitalismo nacional desenvolvimentista que ao mesmo tempo fortaleceria a burguesia e a classe trabalhadora num aumento da contradição capitalista.**

Os limites da explicação da industrialização pelo processo de substituição de importações são também abordados pelo autor, conduzindo a questão para as variáveis internas (mais-valia absoluta e relativa). Francisco Oliveira (Ibidem) discute a consolidação de um padrão econômico que, depois dos anos de 1930, passa a ter como característica central o fato de que o sistema se repõe a partir dele mesmo, sem o impulso externo necessário. Mais além, ao fazer, em 2003, uma revisão conclusiva das formulações expostas em 1972, Oliveira elucida as nossas análises ao fornecer mais elementos para compreensão das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada aos centros

hegemônicos do capitalismo. A síntese do processo histórico construído no Brasil se define, para este autor, através de um tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela. Essa leitura é crucial para analisarmos a incoerência das alternativas capitalistas para a educação, de toda proposta que busca a modernização da educação para superação do atraso.

2.3 Tendências atuais de alternativas à situação de "exclusão" latino-americana

O crescimento e o desenvolvimento nacional auto-sustentado aparecem, vez ou outra entre nós, como alternativa à situação de exclusão latino-americana, figurando como alternativa à nossa situação de dependência. Dentro deste raciocínio, nossas riquezas deveriam ser usufruídas por nós brasileiros, bolivianos, equatorianos. O que parece faltar nesta análise é a consideração do lugar ocupado pela fração local da burguesia, atuante de forma direta em esfera nacional, ocupando no capitalismo contemporâneo o posto de sócia minoritária associada ao bloco hegemônico internacional. Este novo comportamento da burguesia se relaciona com as exigências da expansão do capitalismo nos grandes centros internacionais hegemônicos e com o desenvolvimento do imperialismo. Como nos diz Fernandes (1981a) em sua análise sobre o capitalismo dependente, este padrão de dominação.

[...] surgiu recentemente, em conjunção com a expansão das grandes empresas corporativas nos países latino-americanos – muitas nas esferas comerciais, de serviços e finanças, mas a maioria nos campos da indústria leve e pesada. Essas empresas trouxeram à região um novo estilo de organização, de produção e de marketing, com novos padrões de planejamento, propaganda de massa, concorrência e controle interno das economias dependentes pelos interesses externos. Elas representam o capitalismo corporativo ou monopolista, e se apoderaram das posições de liderança – através de mecanismos financeiros, por associação com sócios locais, por corrupção, pressão ou outros meios – ocupadas anteriormente pelas empresas nativas e por seus “policy-makers” (Ibidem, p. 18).

Ora, o crescimento acelerado já é o carro-chefe do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento)³⁴ implementado pelo governo Lula da Silva; mas como é gerido o excedente

³⁴ A política de crescimento operada pelo capitalismo na América Latina é traduzida especialmente pelo IIRSA (Iniciativa para a Integração da Infra-Estrutura Regional da América Latina) e pelo PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), no Brasil. Ela ganha apoio no campo nacional pela filosofia do desenvolvimento sustentável que preconiza uma suposta relação harmônica e integrada entre as dimensões econômica e ambiental-social, com suposta priorização da manutenção da vida planetária e do desenvolvimento das regiões de forma integrada. Contudo, a crença em uma política econômica capitalista e principalmente, capitalista dependente, sem prejuízo ao meio ambiente e aos povos camponeses, indígenas e das florestas não tem suporte histórico. Estes programas representam para a América Latina (IIRSA) e para o Brasil, no caso do PAC, os projetos de intervenção do capital na região, orientados pela lógica mestra da expansão do capital, em sua crise. Ou seja, da expansão do capital a todo custo via saqueio dos recursos naturais, potencial hídrico etc. com apoio

econômico produzido no país? Este crescimento se dá de forma auto-sustentada? Esta forma auto-sustentada seria suficiente para a construção de uma sociedade justa e democrática, tal como sugere o MST? Algumas questões aqui se esbarram: uma delas consiste na evidência de que o crescimento auto-sustentado exigiria, como o próprio nome diz, um grau de autonomia da nação representada na instituição Estado-nação para a administração do excedente econômico do país.

De forma flagrante, convivemos com mecanismos pesados de controle e aviltamento da população, especialmente da população latina, que em grande parte não se vê em condições (objetivas e não apenas de formação) de pôr a venda sua força-de-trabalho - reflexo da ausência da expulsão da população camponesa dos campos, da ausência de proteção social do Estado, do controle sobre a distribuição dos recursos do fundo público.

Convivemos com uma dominação externa compartilhada por diferentes nações, onde os EUA exercem o papel de superpotência, em companhia do Japão, China e outros países europeus que, apesar de serem parceiros menores, não deixam de ser dotados de algum poder hegemônico. O Brasil, como outros países latinos, serve ao capitalismo monopolista corporativo como território de exploração de matéria-prima, alimentando as indústrias de capitalismo auto-sustentados, mantendo sua situação de dependência através da importação de tecnologia e do fim das cadeias de produção das mercadorias dentro do país, o que resulta na sua inserção na divisão internacional do trabalho como fornecedor de bens primários. Somos fornecedores de matéria-prima em grande escala: muito alumínio – o que exige, por exemplo, energia retirada com a construção de hidrelétricas e barragens; muito etanol – isto é, muita cana-de-açúcar, muito canavial. Em troca do financiamento do que há de menos

integrado de ampla infra-estrutura física (construção de estradas, oleodutos) sob a justificativa do desenvolvimento e da qualidade ambiental.

Uma das obras prioritárias do PAC é a construção da hidrelétrica de Belo Monte que teve mais uma vez seus Estudos de Impacto Ambiental paralisados por ilegalidade. O PAC é um Programa de remoção de supostos obstáculos burocráticos, administrativos, normativos e jurídico-legislativo ao crescimento. Ele ganha espaço sob a justificativa do aumento do emprego e melhoria das condições de vida da população. É um Programa de Estímulo ao Crédito e ao Financiamento e de Investimento em Infra-Estrutura (programa de obras), cumprindo a lógica de escoação do IIRSA (um dos planos mais estruturados para o cumprimento dos interesses do imperialismo na América Latina). O Programa busca reduzir custos e aumentar a produtividade das empresas. Declaradamente, um dos impactos do PAC, aguardado pelo governo, é a criação de um ambiente institucional/legal que favoreça o livre funcionamento dos mercados, com a justificativa do investimento privado. Cf. <http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r220107-PAC.pdf>

O modelo preconizado pelo IIRSA e pelo PAC requer a reprimarização da economia, com ampliação do agronegócio e expansão das regiões de extração de minérios e de geração de energia, com obras que privilegiam a abertura de novas rotas para a circulação do capital que opera uma remoção de obstáculos ao crescimento, com a retirada de camponeses e povos originários de suas terras, intensificação da exploração do trabalho, o que exige reformas do Estado que atingem aqueles que vivem do próprio trabalho e contra-reformas como as da previdência, sindical e trabalhista.

avançado em tecnologia para nossas indústrias, oferecemos e gerimos, para uma maior concentração de renda, a exploração do motor da produção de valor (força de trabalho) sem pré-requisitos e sem limites. O Estado consente a superexploração, e, num tom mais fidedigno, consente o extermínio de camponeses e ribeirinhos sob o discurso da criação de um melhor aproveitamento dos recursos naturais.

Como nos aponta Rui Mauro Marini (2000), é típico do capitalismo privilegiar a massa de trabalho não pago. Neste sentido, sua tendência natural é buscar a maximização dessa massa ao menor custo que possa representar. Para isso se vale tanto do aumento da jornada e da intensificação do trabalho, como, de maneira mais direta, da diminuição dos salários sem respeitar o valor real da força de trabalho.

Configurou-se nas nações latino-americanas de maior envergadura econômica, demográfica e política, uma revolução burguesa definida pela cooperação com o pólo externo e através de iniciativas modernizadoras de monta, desencadeadas pelo pólo externo. Há no Brasil uma burguesia parceira da burguesia internacional que não possui o interesse real em sair da condição de sócia destas frações, ainda que seja sócia-minoritária; ela partilha do excedente geral, contribuindo para a acumulação de capital da forma descrita (recursos naturais mais força de trabalho superexplorável); nestes termos, cabe aos subalternos exercer pressão a esta burguesia, resistindo e lutando de forma organizada (definindo estratégias e táticas) contra a super-exploração, contra a perda progressiva de direitos, inventando uma outra filosofia.

Deste modo, aguardar que a burguesia faça a sua revolução, não é um caminho de êxito para a construção socialista. A classe média, elemento de possível desequilíbrio na correlação de forças, aumenta em grande escala sua identificação com a burguesia, mesmo em conjuntura de superexploração. Donos de meios de comunicação de massa e donos de redes de ensino particular, por exemplo, são beneficiados pela burguesia via financiamento de serviços. Neste sentido, há poucos interesses comuns que nos permita fazer uma aliança tática com estas frações da classe dominante.

A quase ausência de aliados poderosos, no sentido de serem fundamentais para a acumulação do capital - como é o corpo empresarial - exige que de maneira urgente os trabalhadores lutem pela seguridade social, pela democracia, elementos sem os quais será muito difícil garantirmos a resistência e a luta. A burguesia e suas frações de classe atacam com repressão, cooptação, expropriação galopante (de terras, de direitos), com dogmatismo e criminalização de qualquer evento que se pretenda contra-hegemônico.

A fração local – isto é, nacional da burguesia internacional - vê na associação com o pólo externo um canal mais rápido, menos custoso a ela e mais lucrativo. Reparte com a burguesia internacional, hegemônica o excedente produzido nacionalmente, sem que precise investir parte do capital acumulado para o crescimento do negócio. O seu lucro estará garantido, mesmo que em sua negociação com o pólo externo receba recursos “atrasados” para geração de consumo interno. A implementação de mudanças necessárias ao aumento de extração de mais-valia relativa é garantida com a transplantação maciça de tecnologia e de instituições.

A ameaça de desindustrialização que se abate sobre a região, os atrasos que apresenta o sistema educacional e a insuficiência das políticas científicas e tecnológicas, somadas a falta de políticas centradas no desenvolvimento colocam a América Latina na ante-sala de uma situação caracterizada pela exclusão de amplos contingentes populacionais em relação às atividades produtivas, pela degradação do trabalho e pela deteriorização dos padrões salariais e de consumo. **Os trabalhadores não poderão reverter esta situação se, depois de assegurarem sua unidade de classe, não se colocam firmemente no terreno da luta pela democratização do Estado, a fim de retirar das classes dominantes o controle da economia e, sobre a base de uma mobilização lúcida e perseverante, estabelecer um projeto de desenvolvimento econômico compatível com a nova configuração do mercado mundial.** (MARINI, 2000, p. 293-294, grifos meus).

Estamos sob a égide de um “imperialismo total” que organiza a dominação externa por dentro, fazendo controle da natalidade, da comunicação de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais.

O fardo da acumulação de capital é carregado pelos países latino-americanos, mas seus efeitos multiplicadores mais importantes são absorvidos pelas economias centrais, que funcionam como centros dinâmicos de apropriação das maiores quotas do excedente econômico gerado. (FERNANDES, 1981a, p. 30).

A dominação externa, em todas as suas formas, produz uma geografia das nações latinas como fontes de excedente econômico e de acumulação de capital para as nações capitalistas avançadas. A forma da produção de riqueza não é tanto o desafio latino-americano, mas sim como se reterá e distribuirá essa riqueza, permitindo, pelo menos, a criação de uma verdadeira economia capitalista moderna.

A existência de uma economia socialista bem sucedida e expansiva, dotada pelo menos de padrões equivalentes de tecnologia, organização burocrática, produtividade, crescimento acelerado e internacionalização, compeliu as nações capitalistas avançadas da Europa, América e Ásia para uma defesa agressiva do capitalismo privado, especialmente após a II Guerra Mundial. **Assim, enquanto o antigo imperialismo constituía uma manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa**

uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo. Nesse clima político, a expansão incoercível da empresa corporativa, a hiperinfluência das finanças internacionais e a hegemonia dos Estados Unidos foram recebidas como um preço razoável pelas burguesias nacionais dos países capitalistas avançados, inclusive a Inglaterra, França, Alemanha e Japão. Algumas tensões e rupturas permaneceram, mas são manipuladas em condições seguras para a defesa e o fortalecimento dos interesses privados”, isto é, do capitalismo. (Ibidem, p. 21).

Como nos aponta Fernandes (Ibidem), a soberania estadunidense pode ser desequilibrada pelas demais nações capitalistas avançadas que possuem recursos materiais e humanos para resistir às implicações negativas da empresa corporativa norte-americana, bem como para viabilizar formas de controle seletivo das conseqüências culturais ou políticas resultantes da supremacia econômica dos Estados Unidos.

[...] o processo de modernização, iniciados sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e condicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro ao estilo de vida desejável. Apenas alguns setores, movidos por sentimentos políticos, intelectuais ou religiosos, opuseram-se a essa forma de recolonialismo. O “sistema”, isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor de, como a única alternativa para enfrentar a “subversão”, para lutar contra a “corrupção” e para “evitar” o comunismo... (Ibidem, p. 23-24).

O que torna a hegemonia estadunidense força incontrolável e perigosa para as nações latino-americanas é a “presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos”. Essa concepção requer a incorporação dos países latinos ao espaço econômico e sócio-cultural dos Estados Unidos, “por meios organizados institucionalmente.” (Ibidem, p.24).

Diversas instituições estão executando diferentes funções ligadas à incorporação dos países latino-americanos ao espaço econômico e sócio-cultural dos Estados Unidos. **A empresa corporativa é a mais visível dessas instituições; mas as menos visíveis são talvez ainda mais prejudiciais. Elas abrangem instituições oficiais, semi-oficiais ou privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação em massa,** do emprego extra nacional das políticas das forças armadas e mesmo dos governos. (Ibidem, grifos meus).

Na verdade, as economias, as sociedades e as culturas latino-americanas estão sendo reconstruídas de acordo com interesses e valores políticos que não são de seu povo. Em correspondência a isso, há um enorme contingente de miseráveis na América Latina³⁵.

³⁵ De acordo com Frigotto (2006), os projetos de desenvolvimento que estiveram em conflito no Brasil ao longo do século XX – principalmente o projeto liberal (cujo exemplo mais radical foram os oito anos de governo FHC), bem como o projeto populista conservador de desenvolvimento (especialmente a era Getúlio Vargas) -

Constatações como estas são condizentes com a ausência de democracia nos países latino-americanos. Isto é verificável pelas lutas por saúde e educação, que aqui particularmente nos interessa com a questão do acesso ainda como demanda urgente além das outras necessidades do campo. Como nos diz Frigotto (2006, p. 5) “A primeira tarefa é de democratizar, no acesso, na permanência e na gestão, a escola pública básica e a Universidade”.

Segundo Fernandes (1981a), há uma dominação externa estimuladora da modernização e do crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Existe uma ação recíproca de fatores estruturais e conjunturais, internos e externos. As frações internas da burguesia que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessadas e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito numa associação desigual e hierárquica. **Desta forma, dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados.**

[...] Entretanto, sob as condições históricas atuais, o novo padrão de imperialismo e a hegemonia dos Estados Unidos colocam uma questão dramática: podem os países latino-americanos atingir realmente a integração nacional e a autonomia econômica, sociocultural e política através do capitalismo? [...]. **Uma superpotência capitalista necessita de tipos diferentes de mercados externos, desde as economias capitalistas avançadas até economias dependentes, semicoloniais e coloniais.** A preservação de sua posição depende de vigilância e controle contínuos da expansão das grandes empresas corporativas, e da intensificação crescente das relações econômicas com os mercados externos. Assim, uma superpotência capitalista não tenderá enfrentar e resolver nem os problemas de seus parceiros menores, nem muito menos os problemas das economias dependentes, semicoloniais e coloniais, incorporadas ao seu espaço econômico, sociocultural e político. Isso explica o fracasso da Aliança para o Progresso na América Latina. (Ibidem, p. 26 e 28-29).

A posição hegemônica dos países de segunda ordem está permanentemente ameaçada pela supremacia tecnológica, financeira e política dos Estados Unidos, que impõem uma política econômica realisticamente orientada para a sua autoproteção (FMI). Em consequência, o novo modelo de imperialismo envolve um crescimento rápido do fluxo internacional do capital. Portanto, o argumento do uso da militarização do poder ou do autoritarismo civil como estratégia política para auxiliar “um desenvolvimento mais rápido e seguro” na América Latina, nessas condições, é absurdo e falacioso.

Se os setores sociais dominantes e as elites no poder realmente desejam um desenvolvimento gradual e seguro, e se forem capazes de obter apoio popular, suas

“Mantiveram o latifúndio e produziram 20 milhões de adultos, jovens e crianças sem terra, milhões de bóias-frias e favelizaram as grandes e médias cidades. Produziram um país com a maior concentração de renda do mundo, com um terço de sua população passando fome, 30 milhões de desdentados, mais de 40 milhões sem documentos, 18 milhões de analfabetos e mais de 60 milhões de trabalhadores com apenas dois anos de escolaridade - analfabetos funcionais.” (Ibidem, p. 5).

probabilidades de êxito dependem de um forte nacionalismo revolucionário. Sob as condições econômico socioculturais e políticas dos países latino-americanos, essa alternativa implica a implantação e aperfeiçoamento de um novo tipo de capitalismo de Estado, capaz de ajustar a velocidade e a intensidade do desenvolvimento econômico e da mudança sociocultural aos requisitos da “revolução dentro da ordem social”. A outra resposta alternativa só pode surgir de uma rebelião popular e radical, de orientação socialista.

A estranha combinação de uma ampla maioria de gente destituída, miserável ou quase miserável, a uma exploração externa implacável e uma péssima utilização interna da riqueza, por minorias privilegiadas, gera um componente histórico imprevisível. **A explosão social não é planejada com antecipação. Como em Cuba, ela pode sobrevir inesperada e dramaticamente.** A estrutura da sociedade e suas permanentes condições de anomia contêm os ingredientes básicos da desintegração: quando as forças da rebelião são liberadas, a ordem social não pode funcionar como um fator de autopreservação e de auto-regeneração, porque ela não é desejada sequer pelos que tiram proveito das desigualdades e iniquidades existentes. A última alternativa, sem dúvida, abre caminho para a realização dos padrões mais elevados da razão humana e para a liberação real das sociedades latino-americanas. Todavia, ambas as soluções poderiam dar início às novas vias de evolução da América Latina, na direção de uma história de povos livres e independentes. (Ibidem, p. 32, grifos meus).

Desta forma, somente através de uma intervenção ativa na formulação e implementação das políticas públicas e da ampla utilização dos instrumentos de uma democracia direta, da participação popular com cobrança intensa, é possível proporcionar aos povos latino-americanos condições adequadas para a construção de outra sociedade. Nesse sentido, Fernandes (Ibidem) destaca que o debate econômico exige hoje, mais do que nunca, um debate político correspondente e que, portanto, a luta contra a dependência não pode se divorciar da luta pela radicalização da democracia.

2.4 O surgimento de um bloco burguês popular

O surgimento do movimento camponês foi um dos acontecimentos marcantes da segunda metade dos anos 1950. Tradicionalmente ausente da vida política, ignorado nas alianças e compromissos de classes, o campesinato estava organizado através das Ligas Camponesas e trabalhava para a garantia de suas reivindicações.

As Ligas Camponesas haviam surgido no Nordeste, uma região pouco industrializada, sendo composta por camponeses geralmente destituídos de título de propriedade, englobando também os peões, inseridos num regime semi-assalariado. As Ligas foram levadas a se expandirem em direção ao sul, em particular para Minas Gerais e Goiás, onde, ao lado do

campesinato havia um amplo contingente de assalariados disponíveis para a mobilização.

A tomada de consciência do mundo rural e o interesse do Partido Comunista em conter a expansão das Ligas, criadas fora do seu controle, levaram à sindicalização dos operários agrícolas, processo que se acelerou de forma extraordinária, já sob o Governo de João Goulart, ao ser promulgada uma lei de sindicalização rural. Este processo interrompido pelo golpe militar, logo foi retomado com a participação da Igreja Católica.

Também naquela década, ganhavam forma as organizações estruturadas de forma corporativa pelo Estado Novo, que havia lhes dado seus sindicatos e associações e suas entidades mais expressivas, em especial a União Nacional dos Estudantes (UNE). Instituições como esta voltaram-se contra o Estado e participaram das lutas pela redemocratização do país no ano de 1945.

Neste período notamos o maior engajamento político da classe média, que havia engrossado devido à proletarização da pequena burguesia e à ascensão de quadros daqueles que compunham o proletariado - em decorrência da grande expansão dos serviços. No entanto, as fracas estruturas partidárias, um aparelho sindical envelhecido e as organizações sociais quase inexistentes determinavam um quadro de carência de canais de expressão. Neste momento, a UNE, sendo mais “naturalmente permeável às elites intelectuais”, serviu como tribuna a estes setores, também advindo daí parte do prestígio e força que a entidade conquistou no período. “O golpe militar cerrou também esse ciclo na história da representação das classes médias, levando-as a procurar outros recursos que se revelaram, afinal mais eficazes e duradouros.” (MARINI, 1985 p. 178).

O resultado contraditório das eleições de 1960 põe o país sob a direção da grande burguesia nacional e estrangeira (que esboçaria, com Jânio Quadros, um programa de reformas que caberia, depois, ao regime militar revisar e aplicar).

Fê-lo, porém, colocando ao seu lado, em posição subalterna, mas vigilante, o bloco burguês-popular, representado por Goulart. Essa estranha combinação não poderia durar. O próprio Quadros encarregou-se de cancelá-la, com sua renúncia, e a tentativa frustrada dos seus ministros militares, no sentido de impedir a posse de Goulart, ao provocar ampla mobilização popular, só fez apressar a transferência de poder. (Ibidem).

Nesta ocasião, o bloco burguês-popular assumiu a presidência sob a vigilância dos seus opositores, “entrincheirados no Congresso”, que impôs a Goulart o regime parlamentarista. “A luta pela hegemonia voltou então às ruas, através da campanha pelo restabelecimento do presidencialismo.” (Ibidem).

O movimento operário estava em situação semelhante àquela vivida em 1950. Ele participaria diretamente da disputa interburguesa, sob o comando de uma de suas frações. No entanto, na situação discutida, **a presença burguesa no novo bloco de que ele (movimento operário) participava era agora menos incidente que antes, devido ao aumento do peso popular e à grande incidência que tinham as classes médias, a pequena burguesia proprietária e o campesinato, além da própria classe operária.**

Quando na década de 1950 os trabalhadores haviam-se movido naturalmente em direção a uma relativa autonomia (como havia mostrado a greve de 1953), com mais razão o fariam agora, quando a correlação de forças os favorecia e a luta de classes exigia grandes esforços, tais como as duas greves gerais de 1962 - nos marcos da campanha presidencialista - que levariam esta à vitória.

Essa experiência permitiu ao movimento operário atingir graus superiores de organização. Foi constituído então, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), “embrião da almejada Central Única” (Ibidem), que contribuiu decisivamente para formar o que deveria ser a instância máxima de condução do movimento de massas: a Frente de Mobilização Popular (FMP), onde ao lado da CGT estavam a UNE e um conjunto de órgãos recém-criados como a Confederação de Trabalhadores Agrícolas (CONTAG), o Comando Geral dos Sargentos, a Associação de Marinheiros.

Funcionando mais como um parlamento do que como órgão executivo, a FMP foi, sem dúvida, a experiência mais avançada feita até hoje pelas forças populares brasileiras em matéria de diálogo e coordenação, apesar das marcadas diferenças de tendências e opiniões aí existentes. (Ibidem).

No entanto, esta unidade possuía limitações, pois a cúpula do movimento operário levada aos demais setores populares excluía do CGT os operários agrícolas, ao mesmo tempo em que aprovava a inclusão de entidades de classe média. Ainda, era marcante a existência de dirigentes cooptados, vindos do período anterior, que imprimiam ao CGT um caráter acentuadamente burocrático e superestrutural, enquadrando-o nos limites bem precisos da estratégia governamental. Também não estavam representados os operários dos novos ramos industriais, como a indústria automobilística, que teriam papel decisivo nas lutas operárias mais adiante.

Essas debilidades do movimento operário foram postas em evidência com o desenrolar dos acontecimentos, mas não respondem diretamente pelo fracasso do governo Goulart. **As brechas no esquema de sustentação deste surgiram em consequência da sua política**

reformista e da radicalização de setores populares, sem que o CGT ou a frente que ele hegemonizava pudessem impedir as ações de ruptura. Assim ocorreu por ocasião da rebelião dos sargentos em Brasília, em setembro de 1963, e, logo após, na mobilização popular contra o decreto de estado de sítio que Goulart propôs ao Congresso, para fazer frente à situação.

Em outubro, o funcionalismo público se lançou contra a política salarial, derrubando o Plano Trienal de governo, que já havia sido alvo de crítica dos sindicatos. Desta forma, como destaca Marini (Ibidem, p. 179), **a tentativa de Goulart de passar a uma política ofensiva, esboçada no comício de 13 de março de 1964, foi, além de tardia, um gesto inconseqüente, que não contava com um esquema de ação política e militar capaz de sustentá-lo. O erro custou caro a Goulart e às forças que o apoiavam, sendo o preço mais alto pago pela classe operária.** Este episódio, apesar de muito estudado no período, merece bastante atenção, servindo-nos de análise para a situação vivida pelo bloco de esquerda no Brasil na década de 1990.

O regime militar, instaurado em 1º de abril de 1964 dissolveu o CGT e a FMP, assim como a UNE e as organizações de massa dos militares; os dirigentes foram encarcerados, exilados, sendo o direito de greve praticamente suprimido. O regime de estabilidade no trabalho foi substituído de fato pela dispensa livre e sem justa causa.

Com seus sindicatos desarticulados ou sob intervenção, submetidos à infiltração policial e à delação, os trabalhadores iniciaram um paciente trabalho de reorganização, que introduziu um dado novo no movimento operário brasileiro: os comitês de fábrica, semi-clandestinos, a partir dos quais foi possível inclusive reconquistar sindicatos.

Nesse processo, assumiram a direção da luta os trabalhadores metalúrgicos, particularmente os da indústria automobilística. Vale destacar que se tratava de um proletariado jovem, recrutado entre a população urbana e mesmo operária com trabalhadores qualificados e semi-qualificados.

O movimento operário reanima-se em um contexto de mobilizações populares contra a ditadura militar - iniciadas em 1966, com ápice em 1968 - tendo na vanguarda os estudantes que haviam rearticulado a UNE. Entre os pontos altos das atividades da UNE é preciso mencionarmos o 1º de maio em São Paulo, quando as massas reunidas em praça pública expulsaram da tribuna os representantes governamentais e promoveram seu próprio comício; e a greve dos metalúrgicos de Osasco, em São Paulo, a mais importante delas, que levou à ocupação de fábricas pelos operários. Essas lutas foram interrompidas com a implantação do Ato Institucional nº5 que conferiu ao governo amplos poderes. A dura repressão estava na ordem do dia, representada por intervenções nos sindicatos, acompanhadas de prisões e exílio

de dirigentes e militantes de base.

O ano de 1968 foi o período em que a ditadura assumia sua feição definitiva, correspondendo também, curiosamente, ao início de uma nova fase de expansão econômica batizado de “milagre brasileiro” que se estenderia até 1973.

O período de crise que a precedera serviria para reconverter a economia em benefício do grande capital nacional e estrangeiro, que assumira a condução do bloco dominante em 1964. **Operando como capital industrial e financeiro, a grande burguesia nacional e estrangeira punha-se assim, à frente do conjunto da classe para integrar os dois sub-sistemas até então existentes – agrário-exportador e manufatureiro interno. Essa transformação profunda da economia brasileira suprimia as bases para o padrão das contradições interburguesas que prevalecera no país desde 1930, expressando-se no corte vertical entre a fração agrário-exportadora e a fração industrial.** (Ibidem, p.180, grifos meus).

Como já se destacava nas lutas políticas dos anos 1960, o padrão da luta interburguesa consistira nos choques de interesse entre o grande capital e as camadas burguesas médias e inferiores, sem que isso chegasse a configurar um verdadeiro corte na luta de classes. **Isto porque o processo de reprodução das camadas burguesas subalternas dependia em demasia do grande capital para que lhe fosse possível enfrentá-lo com um projeto próprio.**

Como destaca Marini (Ibidem), ficava clara a situação já esboçada por Galeano (1985) quando faz suas análises sobre as possibilidades de revolução burguesa na América Latina: **o projeto de um Brasil alternativo teria que ser gestado fora do campo burguês.** Este corte horizontal das lutas de classes que se afirmou na conjuntura crítica de 1968, colocou em evidência o papel decisivo que cabia ao movimento operário classista.

A dialética da dependência representava o produto de uma economia capitalista incompleta, que não foi capaz, por isso mesmo, de desenvolver plenamente a forma valor enquanto dinheiro. A moeda nacional circulava internamente como meio de circulação e de pagamento e também de forma insuficiente como reserva de valor. No entanto, não chega a revestir o caráter de dinheiro mundial; em consequência, as relações da economia interna com o mercado internacional ficam condicionadas às disponibilidades em moedas estrangeiras que tenham esse caráter.

Em meados dos anos 1970, o Brasil seguia dependente da importação de máquinas, tecnologia e matérias-primas essenciais (modificando-se apenas o seu grau de sofisticação e o seu volume), importações estas que eram financiadas pelas exportações que passavam a incluir, também, produtos manufaturados e produtos agrícolas novos.

Nos anos 1970, assistimos a um certo esforço de substituição na prestação de serviços (como no transporte marítimo) e de exportação de capital para o exterior. Esta última, embora tendo o Estado como principal protagonista, se concentrava sobretudo na criação de uma infra-estrutura capaz de acelerar a circulação externa de mercadorias - via expansão bancária ou financiamento de obras e compras no exterior - e só embrionariamente dava origem à transferência real de dinheiro e tecnologia (que é o que de fato poderia promover transferências líquidas em sentido inverso).

Mas este esforço era insuficiente para as pretensões de grandeza do regime e para a avidez de lucro do capital que operava no Brasil, **levando-os a recorrer a mecanismos tradicionais de dependência para ampliar o raio da acumulação de capital: os investimentos estrangeiros.** No mundo capitalista dos anos 1970, esses investimentos assumiram prioritariamente a forma de empréstimos e financiamentos, motivando o crescimento exponencial da dívida externa e levando o país em princípios da década seguinte à maior crise financeira da sua história, que acentuou de forma brutal os traços fortes da sua dependência.

Desta forma, o classismo de esquerda, que hoje lutamos para recuperar, tem suas raízes no desenvolvimento orgânico do movimento operário e das batalhas travadas pelas forças de esquerda no passado nada distante. Como destaca Marini (1985, p.196) “nada colaborou tanto para fazê-lo possível como o desnudamento do caráter de classe do Estado, operado em 1964”.

Para Marini (Ibidem, p. 198), a classe operária está chamada a assumir em grau cada vez maior a iniciativa política e a levantar para o conjunto da sociedade uma alternativa à dependência, à injustiça social e à opressão estatal, consubstanciais à solução burguesa. Se hoje os quadros mais lúcidos da burguesia e os mais maleáveis da classe operária são todos vagamente socialistas ou caracterizadamente social-democratas, é porque sabem que o capitalismo brasileiro tem os seus dias contados e querem ganhar um tempo extra. Para desfazer os enganos que isso engendra, bastará que a classe operária levante o seu programa político e crie o instrumento capaz de levá-lo a cabo – o seu partido.

2.4.1 As possibilidades de luta na contradição campo e cidade

Como bem nos exemplifica D' Incao (1985), a expansão da monocultura da cana na região de Ribeirão Preto, em São Paulo (onde a agricultura na segunda metade da década de 1980 era a mais desenvolvida do país), se fez a partir da retração forçada de outras culturas e

do crescimento do trabalho assalariado temporário. O caráter temporário do trabalho se acentua pela impossibilidade da intercalação de safras, conforme ocorre em regiões de policultura. Conseqüentemente o desemprego na entressafra se torna mais agudo.

Os trabalhadores que fazem o corte da cana possuem o trabalho assegurado no período que vai de maio a novembro, e nos outros meses do ano, aproximadamente 30 ou 40% do total é aproveitado para o plantio da cana ou para o cultivo das áreas de renovação, que tendem a diminuir à medida que a tecnologia avança e aumentam os anos de vida do canavial. Outra parcela fica desempregada. Parte dela, em geral homens e jovens, é composta de trabalhadores trazidos de outras oportunidades de trabalho em outras regiões.

De forma contraditória, D'Incao (Ibidem) identificava que era no bojo da monocultura canavieira que se verificava, no estado de São Paulo, as condições necessárias para a auto-identificação desses trabalhadores como categorias. Esta seria uma pré-condição, como foi verificado para a sua mobilização ou organização política.

Análises comparativas dos discursos dos “velhos” e jovens são bastante reveladoras de como essas diferenças se unificam nesse processo de auto-identificação como cortadores de cana: os velhos tinham um discurso nostálgico, na rejeição a este trabalho. Eles ganham menos porque produzem menos. **Os jovens, mais aptos, ganham mais e são menos críticos em relação ao trabalho. Incorporam muitas vezes os valores da usina. Estes jovens sonham com um trabalho no setor industrial ou na cidade, mas falam sobre a impossibilidade desse sonho.** (Ibidem, p. 209)

O reconhecimento do presente e de sua determinação material concreta (ser cortador de cana) se revela ponto de partida para uma avaliação crítica das próprias condições de trabalho. Em determinadas regiões, enquanto a expectativa de um trabalho na cidade é um elemento obstaculizador dessa crítica, em outras regiões, esta frustração é a principal responsável pela formulação das reivindicações que dão suporte às suas mobilizações e lutas.

A auto-identificação como cortador de cana possibilita a auto-percepção dos homens como força de trabalho. Os bóias-frias se percebem reduzidos a suor e músculos. **Sentem-se exauridos pelo trabalho, explorados vez pelo patrão, vez pelo governo que permite o avanço da cana e a eliminação dos cultivos alimentares não exercendo controle sobre os padrões e proteção aos trabalhadores.**

Condições reais como estas nos trazem, após as referidas análises, possíveis respostas para aquelas perguntas que antes não ultrapassavam os limites do senso-comum: o bóia-fria seria sinal de atraso no campo, que ainda não se modernizou pela condição dependente brasileira e, por isso, quando faz esta modernização, opera de forma vertical, de cima para

baixo, com expectativas em atender o lucro empresarial e não de ocupar a população do campo, seja na operação, planejamento ou elaboração teórica desta modernização. Por isso, a modernização do campo não aliviaria a situação dos cortadores de cana. A modernização do campo retiraria a garantia de trabalho do bóia-fria e não operaria a libertação do *tripalium* (do trabalho numa associação à obrigação e castigo) com a criação do tempo livre.

Concordamos com Ianni (1971, p. 78) que não são as condições de atraso, pauperismo e exploração que alimentam diretamente as tensões políticas no mundo agrário. As contradições inerentes às relações de produção, na sociedade rural, somente adquirem pleno caráter político quando aparecem os componentes próprios da situação de classe. Enquanto o universo social e cultural está predominantemente impregnado dos valores e padrões comunitários e patrimoniais, os trabalhadores não podem formular as suas reivindicações em termos propriamente políticos. Sob condições de existência marcadas pela situação comunitária e patrimonial tradicional, impera o voto do cabresto, a política do campanário, o coronelismo, a tocaia, as técnicas do engano, o misticismo, o mutirão, as relações de compadrio, inclusive com os proprietários das terras e dos instrumentos de produção. Nesse universo, as tensões sociais desdobram-se no misticismo ou na violência individualizada e anárquica. Nessa situação, o trabalhador não dispõe de recursos culturais e intelectuais para definir o proprietário ou o "capataz" como outro. Todos participam do mesmo "nós". E quando ele pensa o proprietário das terras como outro, não o toma como categoria política, mas apenas como categoria social, bafejada pela tradição, a sorte e os laços de família.

Somente quando se modificam as condições de produção é que as relações de trabalho perdem conteúdos comunitários e patrimoniais, adquirindo conteúdos políticos. Esse processo foi verificado por Ianni (Ibidem, p. 78-80), na década de 1960, tanto em Porecatu, no Paraná, e em Santa Fé do Sul, em São Paulo, quanto na zona úmida, em Pernambuco. Em Santa Fé do Sul, em 1960, as tensões sociais adquiriram conotação política quando os agricultores sentiram que estavam na iminência de transformar-se em trabalhadores sem trabalho; ou seja, trabalhadores em busca de trabalho. Em outros termos percebiam de algum modo a situação de mercado, enquanto vendedores virtuais e de fato de força de trabalho. Não viam possibilidades de retomar o mecanismo de arrendamento, na base do qual viveram até então. A partir daí se desdobraram disputas jurídicas e os seus desdobramentos políticos inevitáveis como os conflitos armados.

2.5 A Disputa pelo Estado

Juntamente com a formação das classes sociais brasileiras - da classe burguesa em especial - há a construção de um aparato legal que a legitima. Não se trata de entendermos o Estado apenas como comitê executivo da burguesia, mas de o tratarmos na organização social, na administração da democracia, como elemento fundamental criador de consenso na sociedade capitalista em favor da burguesia.

Há, portanto, uma ordem legal que atravessa as relações capitalistas, as tornando "justas" e legítimas pela racionalização do direito e pelo funcionamento formal da representação política. Estas sociedades possuem formas regularizadoras do privilégio econômico de determinada classe sobre a outra, formando uma ideologia em torno desta regularização, imprimindo traços sobre a cultura e a política. Desta forma, para pensarmos o capitalismo na América Latina, é preciso atenção a esta idealização cotidiana, traço do capitalismo e ainda mais presente nas economias dependentes.

Esse capitalismo que Florestan Fernandes (1981a) toma como referência para pensar a América Latina na sua diferença específica é um capitalismo idealizado, marcado estrutural e dinamicamente por mecanismos que garantiriam a sua integração, a sua estabilidade e a sua transformação equilibradas da ordem social inerente à sociedade de classes.

Juntamente à expropriação do trabalho, a democracia burguesa é outro fator essencial ao funcionamento do modo de produção capitalista, operando no controle de suas crises. A legalidade, da qual a democracia faz parte, é criada no seio da relação capitalista de exploração; considerando a nossa condição de dependência, ela se mostra drasticamente exagerada na operação de um controle legal a favor do capital, imprimindo um forte traço de classe à democracia, que fica restrita a uma democracia entre "iguais". Desta forma, combinando com a forma selvagem do capitalismo, a América Latina produz também uma autocracia burguesa.

O capitalismo dependente conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes. Para Florestan Fernandes (Ibidem), seja na América latina ou nas metrópoles, nas cidades ou no campo, **as classes sociais propriamente ditas abrangem os círculos sociais que são de uma forma ou de outra privilegiados. Estes setores coexistem com uma massa de oprimidos, condenados ao desemprego sistemático e à exclusão cultural e política.**

Legalizados por esta democracia, os dominantes detém privilégios também na esfera política que depende fundamentalmente de formação e pegam pra si todos os privilégios como

se fossem direitos naturais. Esta burguesia não abre espaço para as demais classes se desenvolverem autonomamente como tais, tornando inviável uma ordem social competitiva e exercendo uma verdadeira ditadura burguesa permitida pela falsa democracia.

Sem espaço para uma ordem competitiva, não há espaço para a burguesia conquistar aliados - outras frações de classe que tenham o mesmo objetivo, ao menos tático, definido. Dentro desta linha de argumentação, a burguesia nacional não consegue formas de assumir uma revolução burguesa e nem mesmo uma revolução democrática.

As análises de Florestan Fernandes parecem demonstrar o capitalismo como chave para o socialismo, demonstrando o passo fundamental não estancado do desenvolvimento das forças produtivas e do aumento da situação revolucionária a partir do aumento das contradições, numa espécie de aumento da insatisfação popular. Florestan parte do desenvolvimento do capitalismo como fator fundamental para o desenvolvimento da classe burguesa, para a redução das desigualdades na recuperação dos direitos sociais, funcionais também às classes altas e médias no aumento da potencialidade de consumo das massas, no esfriamento das mobilizações. Este processo é, pois, fundamental para que os homens menos açoitados tenham condições, disposição para a luta.

Na busca do lucro a todo custo, a construção da nacionalidade, tomando como objetivo a nacionalização e a autonomização, não está nos projetos das burguesias dependentes que se concentram na acumulação máxima do capital.

Caso houvesse uma democracia, mesmo nos limites estritos e estreitos da democracia burguesa, ao menos o excedente de exploração e de expropriação típicos do capitalismo dependente poderiam ser disputados.

A partir desta situação, Florestan Fernandes (Ibidem) destaca que os níveis de exploração somados aos níveis de opressão e de exclusão dos direitos e do acesso ao poder alcançam tamanha proporção que não mais garantem na América latina a integração, a estabilidade e a transformação equilibrada da ordem social inerente à sociedade de classes. Esclarece que não se trata de limitar-nos numa defesa da liberdade e da democracia, mas de pôr em evidência que a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível a com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma democracia restrita e em um estado autocrático burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente.

Concordamos com as análises de que, como dominantes, a burguesia é tanto mais forte quanto mais frágeis e desorganizadas forem as demais classes; no entanto, como classe,

o enfraquecimento das demais a debilita. Assim, por paradoxal que seja, o que mais debilitou as burguesias latino americanas, reduzindo sua capacidade de ação econômica e de atuação política, foi a maneira pela qual pretenderam fortalecer-se, excluindo e enfraquecendo os demais protagonistas. (CARDOSO, 1997).

Ao discutir as possibilidades e as condições da revolução burguesa em atraso, Florestan Fernandes (1974) já alertava que o fator decisivo não estava no passado remoto ou recente, mas nas forças em confronto histórico, em luta pelo controle do Estado e do alcance da mudança social. O conflito entre as classes sociais é que dinamiza o capitalismo. A autocracia, ao deprimir e tentar anular esse conflito, também ajuda a cercar as transformações, mesmo as que são próprias do desenvolvimento capitalista.

Para conduzir um processo de transformação mais profunda numa sociedade, uma classe precisa ultrapassar o plano meramente particularista de seus interesses específicos de classe e propor objetivos de caráter universal. Somente fortalecida nas condições objetivas, a classe trabalhadora possui condições de disputar a hegemonia – mais viável no fortalecimento dos movimentos sociais, na melhoria das condições de vida, na consolidação da formação ampliada e de cultura geral que confere direção política popular ao conjunto da sociedade.

Na América Latina, parece que estas tarefas escapam às possibilidades das burguesias locais, pela sua subordinação às burguesias externas e pela debilidade das pressões sobre elas exercidas pelas classes trabalhadoras. **Na associação da burguesia local com a internacional, há uma inviabilidade da América Latina sob o capitalismo, porque é ela que origina, preserva e legitima um padrão de mudança social que continuamente reorganiza a dependência, a espoliação, a miséria e as iniquidades sociais, que tornam a revolução nacional uma improbabilidade histórica.**

A classe trabalhadora desempenha papel fundamental, nas análises de Florestan (Ibidem), sobre a construção do socialismo que se processa dentro ou fora da ordem capitalista. Somente a classe trabalhadora poderá dar a burguesia o desempenho do seu papel de classe.

Há um massacre tão brutal dos trabalhadores, operado pelo capital via uma relação particular de financiamento que o Estado presta junto ao capital, que o acúmulo dessas situações poderá tornar efetivo um processo revolucionário estanque, em que os oprimidos e as classes proletárias terão acesso direto a uma democracia de maioria e à transição para o socialismo. Para Fernandes, somente via um querer coletivo, mobilizando todas as forças possíveis é possível conferir caráter revolucionário às transformações.

Nas sociedades anônimas e no capitalismo de Estado, todas as funções sociais do capitalismo são cumpridas por empregados assalariados. Essa circunstância, dentro das formulações marx-engelsianas, atesta a possibilidade de sustentação da produção sem a presença da burguesia como classe. **Mas, nem a sociedade por ações nem o capitalismo de Estado tiram às forças produtivas a condição de serem propriedades do capital. As nacionalizações, por si só, não representam socialismo. Não bastaria a implantação do capitalismo de Estado para que as forças produtivas deixassem de ser propriedade do capital. Seria preciso que o proletariado tomasse o poder do Estado, e em seguida se destruísse a si próprio, como proletariado, suprimindo os antagonismos sociais.** Esta transformação histórica possibilitaria a apropriação social direta dos modernos meios de vida. Por outro lado, com o controle do produtor sobre o produto, estaria extinta a anarquia do mercado e a produção social se transformaria numa organização consciente e sistemática.

O Estado brasileiro favorece as condições de expropriação que geram o acúmulo crescente de sobre-trabalho. Ele representa o bloco dominante, liderado, no Brasil, pelo setor rentista e agromineral, dividindo responsabilidades com o mercado no que se refere à gestão e planejamento do que é de interesse público e eliminando direitos via Emendas Constitucionais.

A violência institucional representa um forte instrumento no atrofiamiento das lutas de classes e da capacidade de luta política dos trabalhadores, criando orientações conformistas e uma acomodação pelas quais os trabalhadores se excluem do uso consciente e ativo das contradições em seu proveito coletivo, o que é designado, pelas classes dominantes, como apatia das massas.

Analisando o amadurecimento da revolução pelas guerrilhas, Florestan Fernandes (1981b) nos diz que aquilo que sustenta a estabilidade política da ordem vigente – “a violência organizada e institucionalizada, aplicada de modo sistemático” – confere, ao mesmo tempo, uma alta potencialidade política aos movimentos guerrilheiros.

Eles surgem como uma espécie de centelha, que pode transformar-se facilmente, se as condições se tornarem favoráveis, em um incêndio incontrolável. Como a pressão de baixo para cima, apesar de invisível constitui um imenso reservatório de pólvora, à espera de combustão, sempre que se forme um contexto de desobediência civil e que este evolua a ponto de configurar-se através de conflitos de classes abertos, tanto o poder destrutivo quanto o poder construtivo de tais movimentos pode tornar-se rapidamente consideráveis (Ibidem, p. 55-56).

Florestan segue destacando o pensamento de Guevara,

Quando as forças da opressão só se mantêm no poder contra a lei estabelecida, a paz já é considerada rompida. Nessas condições o descontentamento popular exprime-se pelas formas mais ativas. Uma atitude de resistência cristaliza-se finalmente na irrupção da luta, aquela inicialmente é provocada pela conduta das autoridades (GUEVARA apud FERNANDES, 1981b, p. 14).

O debate feito por Che destaca que a guerrilha não pode ser promovida quando a classe dominante chega ao poder através de formas institucionais legítimas - como o voto popular - pois estas preservam uma aparência de legalidade e disputa democrática. Esta legalidade não é favorável à situação revolucionária que demanda que os dominadores tenham falidos seus instrumentos de dominação no campo do consenso.

De acordo com Florestan Fernandes (Ibidem), a guerrilha na América Latina, não passa de uma arma dos fracos, daqueles que não têm por si nem a propriedade, nem o direito, nem o Estado. Ela é enfraquecida pelo conformismo, alimentado (na disputa por hegemonia) pelas instituições chaves das classes possuidoras (escolas, meios de comunicação), e pelo “reformismo oportunista”, que perpetua as relações de exploração via as mesmas instituições.

A partir desta ofensiva, a própria esquerda que se pretende revolucionária precisa pensar o papel dos movimentos sociais e sindicatos na unificação das lutas. A luta contra o capital exige que os diferentes movimentos fortaleçam a luta travada por organizações urbanas e rurais de resistência. No campo, a luta contra a construção das barragens deve contar com a solidariedade estratégica de grandes movimentos e trabalhadores organizados. Isto não significaria redução da luta destes grandes movimentos a bandeiras específicas, mas um avanço na formação da consciência pela unidade na identificação do inimigo comum na diretriz política.

A chamada “identificação com o sistema” não representa apenas uma compulsão conservadora e reacionária. Os esquerdistas e suas vanguardas com frequência destroem ou obstruem como podem a capacidade de luta das massas. Começam temendo que elas despertem de uma letargia mais ou menos condicionada e mais ou menos imposta; e terminam com o pavor de perder suas “posições de liderança”, mecanismos de adaptação e de cooptação pelos quais a verbiagem revolucionária ou “populista” lhes garante certos requisitos de prestígio social e certo poder de barganha [...]. (FERNANDES, 1981b, p. 57).

De acordo com Fernandes (Ibidem), uma esquerda pró-capitalista e fundamentalmente burguesa alimenta um radicalismo (e, por vezes, mesmo um ultra-radicalismo) que exclui as massas populares da história, reduzindo a eficácia revolucionária das mesmas. O enfraquecimento da vocação revolucionária dos “revolucionários” causa uma espécie de infecção pequeno-burguesa do sindicalismo, do socialismo, do comunismo, o que inviabiliza as pressões de baixo para cima.

Quase sempre se culpam as classes possuidoras e seus governos ditatoriais pela ineficácia ou inexistência do protesto popular. Para ser completo, esse quadro requer um complemento. A volúpia da “luta inteligente”, a confiança cega na desagregação automática das “estruturas”, um faccionismo provinciano e primário, palavras de ordem infelizes por seu caráter apaziguador e anti-revolucionário, **a supervalorização de alianças de classe corrosivas, que enfraquecem as classes trabalhadoras e ampliam a sua impotência etc., convertem a própria esquerda numa temível barreira à mobilização política e militar dos operários, dos camponeses e da imensa legião de trabalhadores semilivres.** Sob certos aspectos, especialmente nos saltos da história que decorrem das “grandes crises”, esse fascínio e comércio da conciliação como estratégia política são obstáculos tão arrasadores quanto a repressão dos governos ditatoriais (Ibidem, p. 57e 58, grifos meus).

A guerrilha põe na ordem do dia a contraviolência, procurando implantá-la de forma organizada.

A guerrilha [forças de resistência organizadas] representa uma inflexão localizada, pela qual se passa do “radicalismo ideológico militante”, isto é, da verbiagem revolucionária para a ação político - militar revolucionária. **A guerrilha traz consigo uma nova versão do que é a liberação nacional na América Latina presa á internacionalização do mercado, da produção capitalista e das estruturas de poder da burguesia.** Na verdade, ela parte do duplo **desmascaramento do Estado e da Nação**, mas é em torno do eixo popular que emerge uma nova idéia de Nação independente, libertária e antiimperialista. **O radicalismo abstrato e a esquerda oficial preferem cultivar ou o imobilismo político com a cooptação sistemática ou o jogo de paciência com a esperança de que “um dia a casa cai.** (Ibidem, p. 63 e 64, grifos meus).

O que Florestan parece defender não é a necessidade de se iniciar movimentos de guerrilha em toda a parte, como se a América Latina fosse o “picadeiro de um circo”. Antes, é necessário nos perguntar se existem possibilidades de transformação em determinado país e como explorá-las. Portanto, o desafio principal não é levantarmos a ação guerrilheira, mas mapearmos as possibilidades desta ação alavancar uma crise de ditaduras e contra-revoluções. (Ibidem, p. 66-67).

Na história brasileira assistimos a interrupções das revoluções como um fenômeno político repetitivo. No entanto, como destaca Fernandes (Ibidem, p. 74), a base econômica e social do desenvolvimento capitalista faz com que, na grande maioria dos países da América Latina, os estratos burgueses sejam muito débeis, em porte e em capacidade de decisão. Em síntese, as condições objetivas da transformação capitalista são demasiado fracas e descontínuas para alimentar saltos constantes em suas condições subjetivas.

2.6 A disputa pelo uso da terra do campo

O MST, resgatando o pensamento de pensadores como Caio Pardo Junior, Celso Furtado, Florestan Fernandes e Milton Santos, nos diz que a Universidade deve ter um vínculo de compromisso orgânico com o Projeto Popular e as reformas de base. Stédille (2004) destaca que a discussão nos movimentos sociais, na Consulta Popular e na Via Campesina apontam para a construção de um Projeto Popular. Como passo fundamental para esta construção se faz necessário o conhecimento profundo da realidade brasileira, para a organização pelas bases.

O reascenso do movimento de massas exige acúmulo de forças para promover a construção de uma frente de lutadores do povo que comungam das mesmas idéias, para que sua ação esteja orientada num amadurecimento das representações populares e do conjunto dos militantes para a construção das diretrizes desse projeto.

O debate sobre o Projeto Popular passa marcadamente pela disputa do Estado. Para a Consulta Popular, a questão da conquista do poder do Estado é elemento essencial da revolução política, mas somente se coloca como necessidade concreta para a luta popular, quando todas as outras vias forem ensaiadas e esgotadas.

Somente quando se esgotam as possibilidades de conquistas por meio de reformas que as beneficiem, as massas populares apostam na luta pela conquista revolucionária do poder político. Isso pressupõe o impacto de uma crise social e econômica intolerável, que inviabiliza a preservação da ordem política e das formas de dominação. Pode e deve pressupor a existência de uma duplicidade de poder com as instituições construídas e acumuladas pelo poder popular. Para que a ruptura revolucionária ocorra, será necessário mobilizar milhões de trabalhadores que destruam as bases estruturais do poder burguês, conquistem o controle político do poder do Estado e assegurem a supremacia do poder popular. Portanto, a revolução não se limita a um momento, embora enfrente momentos decisivos, mas é, antes de tudo, um processo a ser construído desde já. (CONSULTA POPULAR, 2007, p. 42)

Para a Consulta Popular (Ibidem), o momento brasileiro atual exige como tarefa o acúmulo de forças na construção de uma força social capaz de alterar o sistema de poder com investimento no tripé da formação política, estímulo para a luta de massa e organização popular. Dentro do Programa da Consulta Popular, além da conquista do poder do Estado, se coloca a urgência da construção permanente de espaços de poder popular. Isto, sem perder a centralidade na perspectiva de conquistar o poder concentrado no Estado, “trata-se de construir experiências de poder, fora da lógica e do domínio do capital, fundadas na participação democrática e na soberania popular”. O grande desafio colocado pela Consulta

está na potencialização dos movimentos sociais na construção da contra-hegemonia que necessita ser moral, intelectual e política.

Acredito que, no caso brasileiro, a possibilidade de reformas dentro da governabilidade burguesa está praticamente esgotada. As instâncias reivindicadas pelos movimentos sociais para a deliberação de políticas públicas, é debilitada com a infiltração do capital e com a cooptação de conselheiros e lideranças. O movimento mais eficaz parece ser a pressão das massas em todas as instâncias, sua participação ativa no exercício do duplo poder. Quero dizer que se torna inviável aguardarmos reformas no agravamento da crise do capital. Isto porque no sacrifício das reformas serão geradas contra-reformas, reafirmando o mercado como única alternativa possível. Manter a chama da indignação popular acesa não depende, portanto, do grau de crueldade operada pelo capitalismo e nem tampouco da utilização da democracia burguesa em nosso favor. A democracia burguesa, restrita, é uma instituição que age em auxílio do capital, na promessa de que os trabalhadores poderão participar da sociedade em que vivem. Ela é um falseamento do real, partidária da concepção de que todos têm voz representando uma concessão tutelada ao povo que reivindicava as eleições diretas.

O campo é defendido pelo MST como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos homens. O MST compreende os camponeses como um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas³⁶. Neste sentido, as análises do MST não revelam a leitura de um campesinato como sujeito homogêneo; compartilho com os pesquisadores orgânicos do Movimento da idéia de que o campo é lugar de conflito, não havendo um campesinato harmônico e coeso.

Para Bernardo Mançano Fernandes (2004), os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território. Nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais para se fortalecerem necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento econômico, cultural e ambiental, sendo a educação parte essencial desse processo.

Segundo Franco (2005), o território campesino brasileiro, hoje, está loteado em 3 grupos distintos: 1º) oligarquias rurais, em geral famílias tradicionais, de donos de escravos, que passaram a explorar os pequenos agricultores, se apossando de terras públicas face à

³⁶ A esse respeito, cf. o trabalho de B. M., Fernandes (2004) e Caldart (2006).

influência nos governos locais; 2º) grupos econômicos que resolveram investir na terra como reserva de valor, ou até para não pagar imposto de renda, graças a uma lei que permitia a aplicação de até 50% do imposto devido por empresas em projetos agropecuários no Nordeste e Norte³⁷; 3º) As empresas multinacionais ou pessoas físicas estrangeiras. Especialistas estimam que seja algo entorno de 36 milhões de hectares³⁸. O Banco Mundial (BM) é difusor da ideologia da modernização do campo, determinando em cada país a agenda de prioridades, as dificuldades a enfrentar, as possíveis soluções e os parâmetros de avaliação da economia.

O BM exerce liderança política sobre as demais agências internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, setores da iniciativa privada, meios de comunicação e círculos acadêmicos. Integra com o FMI e a OMC um esquema global de poder que, sob o pretexto de ajudar o desenvolvimento das nações, prioriza os interesses das empresas multinacionais e potências capitalistas.

No Brasil a expressão foi utilizada pelos fazendeiros, por intelectuais das universidades, sobretudo para designar esta característica da produção no meio rural com fazendas que utilizam grandes extensões de terra, que se dedicam à monocultura com alta tecnologia e pouca mão-de-obra, conseguindo alta produtividade via baixos salários, trabalho escravo, uso intensivo de agrotóxicos, uso de sementes transgênicas produzidas em sua maior parte para exportação, se assemelhando ao modelo agroexportador³⁹ do período Brasil-Colônia.

Como destaca Bogo (1999), preservar as florestas não significa deixar os seres humanos sem trabalho e sem alimentos. O autor exemplifica com a estimativa de que, atualmente, existam apenas 8% de reminiscência da Mata Atlântica que deve ser preservada. Isto significa que temos 92% de terras que não mais possui Mata Atlântica, mas que não são utilizadas nem para o trabalho humano e nem para sua subsistência.

Na pecuária ocupa-se pouca mão-de-obra. Poucos vaqueiros dão conta das atividades que a pecuária exige, enquanto que na pequena propriedade cada 10 hectares gera no mínimo 3 empregos diretos. Por estas e outras razões é que a pecuária extensiva, pela sua baixa produtividade, deve, em parte, ser modernizada para garantir a produção de carne e leite, e o restante das terras deve ser destinada à reforma agrária para produzir alimentos e empregar

³⁷ Em 1987, foram identificados 46 grupos econômicos que juntos possuíam 22 milhões de hectares campestres, área maior do que a maioria dos estados brasileiros

³⁸ A Monsanto, empresa estrangeira que investe na disseminação dos transgênicos em todo o mundo, utilizando maciçamente nossas terras, gasta em 1 ano, em lobby US\$ 140 milhões.

³⁹ O modelo entrou em crise no final do século XIX e mais precisamente no período entre guerras e na década de 1930. A crise gerou uma industrialização dependente com capital de origem nacional advindo das oligarquias produtoras de café e do capital estatal, representado pelo dinheiro que o governo recolhia em impostos e o capital estrangeiro.

em massa a força de trabalho do campo. Para o MST, a propriedade da terra é diferente de qualquer outro tipo de propriedade. A terra deve cumprir função social porque é dela que são retirados todos os alimentos, os minérios e todos os tipos de ervas para produção de medicamentos.

Como desafios à luta pela terra, encontramos a política de assentamento de famílias organizada de forma compensatória, sendo também reforçada pelo incentivo à compra e venda de terras. Nesse sentido, são definidas pelo MST as lutas contra as políticas do BM representadas no Governo Lula por 3 linhas de financiamento que compõem o Programa Nacional de Crédito Fundiário: “Combate à pobreza”, “Nossa Primeira Terra” e “Consolidação da Agricultura Familiar”. O MST define a política de buscar envolver as pessoas que foram prejudicadas pelos projetos do Banco Mundial numa luta anti-sistêmica convocada diariamente e em eventos e debates das organizações.

Em substituição à Reforma Agrária constitucional, baseada na desapropriação de latifúndios que não cumprem sua função social, aparece a propaganda do “mercado de terras”. Atualmente, as principais políticas para o meio rural são baseadas na ideologia do Banco Mundial. Essa política aponta para um cenário trágico de elevação do preço da terra e da inviabilidade do pagamento de empréstimos para a compra da terra, o que gera inadimplência e abandono da mesma.

Para o MST, o Programa Nacional de Crédito Fundiário tem comprometido a autonomia das organizações da Via Campesina e deslegitimado o Estado nas suas atribuições constitucionais. Esse programa concorre com os instrumentos e recursos públicos utilizados na reforma agrária baseada no conceito da função social da propriedade, fortalecendo assim as forças conservadoras e oligárquicas rurais. Também favorece a individualização dos assentados e, em certos casos, sua integração subordinada às cadeias produtivas do agronegócio. Ainda, tem despolitizado o debate sobre a reforma agrária, com a justificativa de que seus programas iriam amenizar os conflitos do campo, substituindo o instrumento da desapropriação pela compra e venda de terras.

Como bem sinaliza Durham (1984), o oportunismo é prática de alguns que procuram o movimento para após conseguir um lote, arrendá-lo ou vendê-lo. Existem, porém, meios de desestimular essas práticas. A área só passa à titularidade do assentado e, portanto, só será possível de negociação após 10 anos, quando o beneficiado tiver pago o valor de seu pedaço de terra ao governo. Se tentar negociar antes, a terra é devolvida à União e ele não mais poderá ser, a partir de então, beneficiado por um projeto de reforma agrária. Para evitar especulação imobiliária, o MST propõe, baseado no artigo 18 da Constituição, que o governo

nunca dê título de propriedade ao agricultor, mas sim concessão de uso da terra, sinal inequívoco da seriedade de intenção do Movimento. O rigor ético é presente nas regras que regulamentam o convívio nos acampamentos.

2.7 O Movimento Social como Sujeito Pedagógico Fundamental

Como destaca Caldart (2004), ao afirmarmos que os Movimentos Sociais são educativos, consideramos que eles são capazes de provocar processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história.

Os Movimentos Sociais, dentro desta interpretação, são formas de mobilização e de organização específica das classes populares para lutas sociais que passam a ocupar um lugar na vida social, ou até mesmo a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade; lugar que é proporcional à capacidade que os Movimentos têm de fazer emergir (de formar) novos sujeitos sociais coletivos.

Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade e, portanto, de formação em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo; revela-se pelo nome próprio através do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado Movimento. Os Movimentos Sociais são espaços importantes de formação de sujeitos coletivos, atuando como Sujeitos Pedagógicos na construção de “circunstâncias privilegiadas” de humanização⁴⁰.

A participação nos Movimentos Sociais humaniza as pessoas porque as educa (produz aprendizados humanos) em sua dimensão de sujeitos, de sua vida, de sua história, da luta pelo resgate de sua dignidade, de sua liberdade; e porque faz isso radicalizando/potencializando sua condição de ser social; ou seja, através desta participação as pessoas passam a constituir sujeitos coletivos e a se identificar como sendo “do Movimento”, e a se perceber “em movimento” diante das próprias relações sociais que as levaram a participar da luta. (CALDART, 2006, p.138, grifos meus).

Os Movimentos Sociais se tornam, desta forma, educadores ou pedagogos coletivos, na condução da ética dos processos de formação humana; e o que educa as pessoas é o

⁴⁰ Caldart (2006, p.138) destaca que na composição desta reflexão sobre a relação entre Movimentos Sociais e formação dos sujeitos coletivos há um diálogo fundamental com a obra “Quando novos personagens entraram em cena”, de Eder Sader (1995) e “A formação da classe operária inglesa”, de Edward Thompson (2004).

movimento da luta concreta, apontado pelo Movimento Social, em suas contradições, tensões, conflitos.

Um Movimento Social “será tanto mais educativo (ou seja, terá um peso formador maior) quanto mais se consolide como organização coletiva” (Ibidem, p. 139), agindo de forma coerente com os seus objetivos, envolvendo as pessoas. Acredito que tudo isto reafirma a formação para além da escola; significa dizer que a educação em articulação constante com a vida concreta é viável e que a ausência da disciplina em substituição à ética do Movimento Social confere sucesso à formação humana. Não se luta, portanto, para educar alguém; a luta é a convocatória da materialidade da vida. A Pedagogia do Movimento é uma identificação que está sendo construída pelos Movimentos Sociais para a Práxis Pedagógica⁴¹.

No entanto, a Pedagogia do Movimento não suprime a escola, que possui a tarefa específica de dar um tratamento pedagógico planejado aos processos de socialização que compõem a totalidade da formação humana, que não se realizam de forma integral na escola, mas que precisam acontecer também nela, em diálogo com ela. A escola é **mediação** que oportuniza a vivência das relações sociais que podem contradizer ou fortalecer traços humanos desenhados em outros lugares de formação; isto é, ela é mediação fundamental na construção da hegemonia. A escola é mediação fundamental no exercício do estudo.

Como aponta Caldart (2006), é preciso ter presente que a escola pode estar vinculada, mas não pode se confundir com os demais processos sociais formadores e nem tem como reproduzir no seu interior as dimensões formadoras próprias de sua materialidade específica. Isto quer dizer que a escola não é e não pode ser o Movimento Social e jamais poderá substituir as vivências formadoras da participação direta das pessoas (em qualquer idade) na luta social e sua organização coletiva. Outra questão fundamental é considerar que o encontro entre a Pedagogia do Movimento (como práxis pedagógica dos Movimentos Sociais) e a Escola (como instituição social) não é algo dado; é construção e disputa permanente de cada momento e em cada lugar⁴².

Para Gilmar Mauro (1998), o que dá capacidade ao movimento social de alterar a conjuntura política é sua organização interna, sua unidade, seu poder de convencimento e de fogo, sua capacidade de convocatória. O MST, ciente destas questões, se preocupa em reunir

⁴¹ Segundo Caldart (2006), a Práxis Pedagógica está no sentido de movimento pedagógico de práticas que exigiram uma elaboração teórica que por sua vez exigem um salto de qualidade em novas práticas. Para os Movimentos Sociais que inspiraram estas teses, a Educação do Campo se constitui hoje como um novo e importante recorte deste desafio.

⁴² Este processo é facilitado quando a escola estabelece algum tipo de vínculo orgânico com outros lugares de formação de sujeitos sociais coletivos e quando os próprios Movimentos ocupam e se ocupam da escola, incluindo a formação das novas gerações em sua práxis política e pedagógica. (Ibidem).

forças junto à cidade na compreensão de que há uma realidade brasileira a ser mudada, que passa pela exploração e expropriação de trabalhadores que estão na cidade e no campo. A marcha contra a exclusão e a opressão é que, na luta social, forma a consciência política de que a separação do campo e da cidade é uma construção histórica do capital; há condições favoráveis à construção da consciência crítica, quando o trabalhador da cidade e do campo se reconhecem como sem-terra, como expropriados.

Alterar a conjuntura política requer alterar a correlação de forças, o que implica, além de conhecer a situação atual, conhecer também quem está no poder, qual o projeto em andamento, que setores apóiam determinado projeto, além da construção de uma base organizada. Ao mesmo tempo, criar uma correlação de forças favorável requer a construção de um projeto alternativo ao capitalismo neoliberal; não adianta atacá-lo sem que seja pensado como seria a vida para os trabalhadores fora do modelo neoliberal e fora do capitalismo. Não pensar este projeto significaria perder os argumentos na luta político-ideológica.

Cuidar da unidade política, da consolidação de uma ação unificada, requer respeito à diversidade de opiniões e defesas políticas que só não podem estar em desacordo com o objetivo central do movimento, que no caso do MST é fazer a reforma agrária e a transformação social do país. Para o MST este projeto alternativo de país precisa resgatar a história da dominação no Brasil, as bases e princípios da economia capitalista brasileira numa particularidade que se insere em múltiplas totalidades. É preciso passar do *econômico corporativo para o ético político*. Um movimento "regionalzinho", corporativo pode agüentar por um certo tempo, mas não cresce, não avança, não estabelece contradição com o capital e não tem uma vida política muito longa (Ibidem, p. 212). É preciso recuperar nossa história econômica, os vários ciclos de desenvolvimento, pensar o Brasil para 170 milhões de brasileiros.

De acordo com Durham (1984), o Movimento Social é o lugar privilegiado, onde a noção abstrata de igualdade pode ser referida a uma noção concreta de vida. Ao partir do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação, é formulada a afirmação de um direito. De acordo com a autora, esse conjunto de direitos é o que caracteriza o processo de redefinição da cidadania no país, do novo movimento social. Um movimento que, no caso do MST, vem há duas décadas contrariando a lógica capitalista do direito à propriedade.

2.8 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Conjuntura governamental (1990-2007)

No período em que o MST começou a constituir-se como movimento nacional, a sociedade brasileira lutava para sair da ditadura e conquistar o elementar direito de votar dentro dos parâmetros de uma sociedade capitalista.

O MST, junto com outros movimentos sociais, disputava a educação socialista omnilateral que levasse em conta todas as dimensões da vida humana, e que também, na práxis, pudesse desenvolver as bases para o entendimento da sociedade humana, ou seja, da sociedade das "coisas", no espaço das contradições do capitalismo.

Este ideário foi pauta defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) durante a Constituinte (1988) e, depois, no debate de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases que resultou na LDB (1996). Com a ascensão de Collor de Melo ao poder e, mais tarde de Fernando H. Cardoso foram negadas as lutas sociais, num transformismo via decretos, portarias e medidas provisórias, “construindo a educação sob a ótica unidimensional do mercado e do capital”⁴³.

Na avaliação de Stédille (2004a), vivemos em um período histórico de refluxo do movimento de massas. “O povo se movimenta por ciclos. Temos ciclos de ascenso, e ciclos de refluxo”. Promovendo uma análise histórica, destaca que os movimentos sociais viveram um grande período de ascenso entre 1979 e 1989, e, desde então, permaneceram em refluxo. Outra dificuldade apontada é a hegemonia neoliberal de mais de uma década que representa a idéia de “pensamento único”, onde toda idéia contrária é criminalizada. Os movimentos sociais do meio urbano “vivem uma crise ideológica e organizativa. Ninguém mais faz trabalho de base, ninguém mais faz formação de militantes”.

Nos movimentos sociais da cidade, há muito mais desafios [...] até pela derrota histórica que sofreu o movimento operário, **pela falta de perspectiva diante de tanto desemprego, e a necessidade de descobrir algum tipo de movimento social, que consiga organizar os jovens, pobres das periferias.** (STÉDILLE, 2004a, s/p.)⁴⁴.

⁴³ Como nos lembra Frigotto e Alexandre (200-, s/p), “as reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que não tinha”. Neste caso particular faltou um projeto dos educadores que tivesse força o suficiente para competir com o projeto das elites.

⁴⁴ Stédille (2004a) diz que os movimentos sociais devem ser autônomos dos partidos políticos, do governo, do estado e das igrejas. A força dos movimentos é sua capacidade de organizar o povo, e poder caminhar com suas

Como enfatiza uma entrevista realizada pela Revista Fórum (2005) com educadores-militantes do MST, houve uma mudança não somente dos opositores deste Movimento, como também dos seus aliados. A nova conjuntura do país, que expressa novas relações na economia, no trabalho e no campo, parece apontar para a construção de um outro MST.

Para Rodrigues⁴⁵ (2005, p. 13), está mais evidente nos dias de hoje o fato de que, para o movimento, é necessário travar lutas contra o imperialismo e o modelo econômico. Se contra o latifúndio, conseguiu-se um bom combate, contra o modelo econômico exige ainda a presença de outros aliados. "Por isso, surge a oportunidade de fazer aliança com outros setores da sociedade."(Ibidem). As alianças são momentos táticos reconhecidos pelo MST, que hoje senta para conversar com o movimento hip-hop, com organizações sindicais, com Partidos e com movimentos da juventude numa tentativa de convocar seus representantes.

A entrevista realizada com João Paulo Rodrigues se dá num contexto de expectativa em relação a reeleição de Lula da Silva, e mais especificamente no contexto da Marcha do MST à Brasília realizada no ano de 2005. Rodrigues (2005) descreve a marcha como momento de avanço e destaca que o MST promove um debate político capaz de mostrar as bandeiras de luta, princípios organizativos e problemas sociais a serem enfrentados. "A marcha em Brasília queria promover um debate político sobre a reforma agrária, sobre a necessidade de mudanças na política econômica e, ao mesmo tempo [...] protestar." (Rodrigues, 2005, p. 14). Num balanço da conversa com o Executivo, naquele ano, Rodrigues destacou:

O que deu para perceber é que politicamente há uma grande simpatia dentro do governo pela causa de reforma agrária. O Ministério da Cultura, por Exemplo, pela primeira vez se propôs a criar uma pasta exclusiva para o setor nos assentamentos da reforma agrária; nas cidades há a proposta de elaboração de um programa de habitação específico; na Segurança Alimentar conseguimos o financiamento de pequenas agroindústrias via Programa Fome Zero. (Ibidem, p. 14).

Apesar da apontada simpatia do governo pela reforma agrária, percebemos, a partir dos problemas identificados pelo próprio MST, que a reforma agrária não está na pauta tática

próprias pernas e, sobretudo com sua própria cabeça. Nos do MST e da via camponesa, apreendemos desde o nascimento, com as experiências dos movimentos camponeses do passado, e com a experiência histórica da classe trabalhadora, que é necessária a autonomia. Mas autonomia não é sinônimo de isolamento. Autonomia, para crescer, se desenvolver e poder construir alianças de classe, alianças sociais, com base no projeto, e não de maneira verticalista, ou de obrigação. E mantendo a autonomia em relação ao Governo Lula, teremos a moral, para criticá-lo quando erra, e apoiá-lo naquilo que for a favor do povo. Os partidos políticos é que têm a obrigação de se comportar como situação ou oposição. Os movimentos sociais não. Por sermos autônomos do governo, é que temos relações de negociação e pressão.

⁴⁵ Representante da Direção Nacional do MST em Brasília.

do governo na mesma perspectiva que o movimento a concebe. A reforma agrária para o MST é passo tático fundamental para diminuição da miséria do trabalhador do campo e da cidade, para o desenvolvimento coerente do campo numa perspectiva progressista, onde aumentam os recursos e a condição de vida da população para fim dos laços de dependência via fortalecimento dos movimentos sociais; para o MST ela é um dos pontos de partida para a luta revolucionária. No entanto, para o governo ela é elemento tático para manutenção da governabilidade das elites e isto fica claro pelos acordos que o governo faz com as frações burguesas. Na mesma entrevista, o próprio João Paulo Rodrigues nos ajuda a identificar estes elementos:

Havia uma grande expectativa sobre o governo Lula de que ele poderia ajudar a resolver parte dos problemas do povo brasileiro. Isso mudou, porque é um governo de coalizão com setores da direita, tem um limite muito grande do ponto de vista de elaboração de um projeto estratégico de desenvolvimento nacional. (Ibidem).

Sinalizados os limites do governo Lula da Silva; naquele momento ele é lido pelos Movimentos Sociais e não somente pelo MST, como melhor alternativa para o país, podendo ser freado pela autonomia do movimento social; o movimento apresenta o apoio ao governo como aliança tática pela reforma agrária.⁴⁶

O MST acredita que o governo é aliado na luta pela reforma agrária. Temos nossas divergências, mas o Movimento tem autonomia e isso nos dá tranquilidade de criticar o governo quando não consegue realizar o que prometeu e, ao mesmo tempo, de apoiar áreas que dão certo, como a política internacional e o Ministério da Justiça, que está desempenhando um bom trabalho no combate à corrupção. (Ibidem).

⁴⁶ Como destaca Pereira Filho (2008) “se a reforma agrária esteve na pauta das discussões no início do mandato do governo Lula, passados cinco anos, a realidade mudou”. Esta é também a atual leitura do MST.⁴⁶ A reforma agrária deixou de ser destaque na agenda de Lula da Silva. “*As inaugurações de assentamentos desapareceram. E a linha mestra do segundo mandato – o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) – ignora o tema considerado outrora como uma etapa crucial ao desenvolvimento do país*”. A reforma agrária deixou de ser considerada como etapa fundamental porque há nas diretrizes do governo, gerente das negociações burguesas em escala internacional, a busca do crescimento.

Uma oportunidade de demonstrar a insatisfação sobre o abandono da reforma agrária foi a manutenção das tradicionais ações do “Abril Vermelho”, que ocorreu também este ano. Ele representa o período tradicional em que os sem-terra intensificam as ações por Reforma Agrária e para lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido em abril de 1996, com a morte de 19 sem-terra numa operação da Polícia Militar. Segundo informações do Observatório Social de América Latina (2008), como expressão desta luta, aproximadamente 850 pessoas ligadas ao MST ocuparam uma área da hidrelétrica de Xingo em Canindé de São Francisco – Sergipe (região Nordeste). Muitas famílias ligadas ao MST, fizeram ocupações em fazendas exigindo reforma agrária. Foram 500 famílias em uma fazenda no município de Carinhanha – Bahia (região Nordeste). Também na mesma região, cerca de 70 famílias ocuparam a fazenda Monte entre os municípios de São Luiz do Curu e Umirim; 80 famílias ocuparam a fazenda Joasa, e em Senador Pompeu e outras 100 a fazenda Sobradinho. Ao todo foram aproximadamente 2.000 famílias exigindo Reforma Agrária durante as ações do “Abril Vermelho” neste ano.

A leitura de Rodrigues (Ibidem) sobre os malefícios da política econômica parece vir desassociada do Projeto de Lula da Silva para o governo, como demonstra a sua fala a seguir:

A área econômica é outro mundo, outro governo, eles ainda acham que estão na era Fernando Henrique Cardoso. Adotaram fundamentos complicados na macroeconomia. O primeiro problema é a dependência em relação ao capital internacional, ao investimento que vem de fora para comprar os papéis da dívida brasileira. Para garantir que os papéis vão ser pagos o governo adota duas medidas: garante que não haja nenhuma turbulência política e promove reformas para evitar que o investidor tenha problemas. E, para atrair o dinheiro, eleva os juros. **Outro aspecto é a necessidade de investir-se todo ano para produzir matéria-prima em monoculturas de exportação. Todas as taxas e impostos possíveis são cortados para apoiar esse setor, inviabilizando o resto da agricultura brasileira. O terceiro problema é a política fiscal, a tese de que o país não pode gastar muito, adotar o superávit primário de 4,25% ao ano.** Parte de toda a riqueza produzida pelo país vai para o pagamento da dívida pública interna e externa [...]. Mas nós acreditamos que é preciso fazer mudanças radicais, com algumas rupturas e por isso era importante eleger o Lula (RODRIGUES, 2005, p. 14-15, grifos meus).

Eleger Lula para "mudar" mesmo que haja "evidências" que mostrem uma tendência oposta. Neste direcionamento é fortalecida a perspectiva da governabilidade. No caso brasileiro o erro da esquerda foi ser *dominante* sem ser *dirigente*? Como andava a esquerda brasileira no momento da eleição de Lula da Silva? "Além disso, se eleger em uma conjuntura difícil para a esquerda, para a luta de classes." As sínteses feitas pelo MST parecem caminhar para esta interpretação feitas pelo dirigente nacional. (Ibidem, p.14).

O governo não apostou em fazer uma aliança com o povo para governar, escolheu fazê-la dentro do Congresso Nacional que, infelizmente, é um ambiente podre. Ali não se constroem alianças ou maiorias sem pagar um preço econômico ou político, sem entregar ministérios e estatais em troca de votos. Isso tem consumido o governo que passa parte do tempo com o Congresso e outra parte olhando para o risco Brasil (Ibidem, grifos meus).

Ao mesmo tempo, a diminuição do Risco Brasil, parece ser vista com bons olhos. Seria a repetição do discurso governamental?

Mas alguns resultados melhoraram. O Risco do país diminuiu, vieram mais recursos, a agricultura conseguiu produzir, alguns empregos foram gerados. **A longo prazo é o modelo errado,** mas, se tudo continuar bem, o Lula corre o risco de ganhar as eleições ainda assim (Ibidem, p. 14-15, grifos meus).

Os limites do governo Lula são analisados com a ajuda de outras experiências da esquerda recente e clássica, mostrando que o movimento político e social e sua organicidade pode se fortalecer na consideração do particular e do universal demonstrado nas diferentes conjunturas políticas. Tomar o poder sem ser *dirigente*, tomar o poder político sem que haja conquista de hegemonia na sociedade civil. A conjuntura leva os movimentos sociais a

olharem experiências como a da URSS e da Venezuela de Chávez; o debate sobre democracia versus capitalismo e da ditadura do proletariado está na ordem do dia.

O melhor modelo alternativo, dentro de uma democracia burguesa, é o estilo Chávez de governar. Ele conquistou uma base de apoio popular a partir de um conjunto de ações de enfrentamento contra a elite e deu poder ao povo, por meio de conquistas nas áreas de educação; saúde, reforma agrária. Nós não podemos viabilizar algo semelhante por causa do modelo econômico. Mas se o Lula conseguisse aumentar o salário mínimo, fizesse a reforma agrária, não tenha dúvida de que teria muito mais força para realizar esse enfrentamento e colocar o Congresso Nacional na defensiva. O Lula perdeu todas no Congresso e vai continuar perdendo até as eleições, independente da posição dos movimentos sociais. Ali já há um projeto claro de eleger um partido de direita que dê continuidade à governabilidade do país. (Ibidem, grifos meus).

A quebra do Partido dos Trabalhadores e da CUT como organizadores da esquerda em sua disputa na sociedade civil e política trouxeram saldos negativos para a luta da esquerda brasileira, porém, como destaca J. Paulo,

O problema é anterior. O PT, na última década, fez uma opção por tentar chegar ao poder a todo custo por meios institucionais. Com isso, inviabilizou a organização do povo brasileiro. O partido não conseguiu cumprir o seu papel de organizar uma parte da sociedade e escolheu a busca de votos, e aí é preciso negociar dentro da área do Estado, sem o apoio do povo. (Ibidem, p.14)

O Movimento mostra um saldo positivo nas negociações com o governo, mas não tem espaço para discutir com setores fundamentais; assim, as negociações do MST com o governo parecem estar amarradas pela lógica da governabilidade, mostrando que o MST neste período depositava confiança no governo, considerando o aparente incentivo de Lula da Silva às reivindicações do MST (que segundo, o governo, mantém a máquina do Estado funcionando bem).

Foram 28 audiências nas quais debatemos questões que vão muito além da terra. Só não sentamos com Agricultura, Fazenda, Itamaraty, Desenvolvimento, Previdência, Turismo, Comunicações e Banco Central. Das estatais não sentamos com a Petrobrás, além das agências reguladoras. Com o restante conversamos com quase todos: BNDES, Saúde, Integração, Casa Civil, quase sempre com os próprios ministros. Foram duas semanas de audiências. (Ibidem, p. 13).

É necessário superar a leitura do *sensu comum* (hegemonia dominante) de que o governo sofre com a não aceitação das elites. Sabemos que Lula se mostra como opção funcional às elites, podendo ao máximo causar nelas uma “sombra” de desconfiança política pela tradição de luta a qual Lula esteve vinculado; mas, não podemos descartar que um presidente com "a cara do povo" também poderia diminuir conflitos e construir no imaginário

popular o povo no poder, deturpando o conceito de “Poder Popular”. Tudo concorreu para a reeleição de Lula: a busca pela superação do preconceito das elites e o medo da possível extinção do “Bolsa Família” são exemplos. No entanto, é sabido que os ataques da mídia à Lula, no primeiro turno, estavam longe de expressar um ataque do capital e de sua fração orgânica, que eram caracterizadas, pela propaganda pró Lula, como “elite brasileira” (no termo genérico) sob uma forma de denúncia referente a um desinteresse burguês em ter Lula da Silva no poder, o que incitava o apoio ao presidente. Ao contrário do que era disseminado no campo ideológico, o agronegócio e o setor exportador de *commodities* apoiavam a sua candidatura.

Lula é aceito pelos pobres para governar, mas a **elite brasileira** dentro do Congresso tem preconceito contra os pobres, contra Lula, contra os sem-terra, sempre vão querer que um deles governe, não vão querer terceirizar essa tarefa (Ibidem, p.15)

O MST seguiu apoiando a reeleição e apostando na ruptura com o pacto internacional das elites. Desta forma, consideramos que na busca de desvendar o real e de avanço na construção do socialismo, é preciso olhar como o governo brasileiro se posiciona em relação aos outros países latinos em suas tentativas de ruptura com o neoliberalismo, sendo importante aos movimentos analisar como esses países têm avançado na construção socialista. Como Cuba se mantém em sua ruptura com os Estados Unidos e seus aliados?

As análises que colocamos como necessárias irão nos ajudar a identificar o cenário como cenário de resistência, ou revolucionário. É preciso pensar sobre o papel dos movimentos sociais e do MST que vem desempenhando importante “função” na conformação de um pólo classista.

O Próprio Lula disse que acha importante (a Marcha) que outros movimentos deveriam ter iniciativas semelhantes porque o Estado precisa disso para funcionar. Burocracia pressupõe que haja pressão. **Não estamos em uma conjuntura revolucionária, na qual temos força para tomar o poder de fato, nem pra dizer que o Lula é nosso inimigo ou pensar em pôr um governo do MST ou de qualquer outro movimento de esquerda. A conjuntura é adversa, não há movimento de massas e temos de acumular forças em meio à classe trabalhadora** (Ibidem, p.14, grifos meus)

O “dirigente” analisa que não há uma conjuntura revolucionária e que não há movimentos de massas, sendo necessário acumular forças em meio à classe trabalhadora. Em sua avaliação, os programas sociais não possuem articulação com o modelo econômico e as desigualdades devem ser resolvidas com intervenção do Estado, sob seu gerenciamento e não

com gerenciamento do mercado. Este é um ponto importante, pois o MST reconhece que, na luta contra o capital, é preciso lutar pelo Estado Social de direitos.

No entanto, é preciso destacarmos que hoje o MST faz críticas diretas à política de reforma Agrária do Governo Lula da Silva, juntamente a uma crítica ao agronegócio e à gerência do capital internacional no país. Como destaca Pereira Filho (2008) “se a reforma agrária esteve na pauta das discussões no início do mandato do governo Lula, passados cinco anos, a realidade mudou”.⁴⁷ A reforma agrária deixou de ser destaque na agenda de Lula da Silva. “*As inaugurações de assentamentos desapareceram. E a linha mestra do segundo mandato – o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) – ignora o tema considerado outrora como uma etapa crucial ao desenvolvimento do país*”. A reforma agrária deixou de ser considerada como etapa fundamental porque há nas diretrizes do governo, gerente das negociações burguesas em escala internacional, a busca do crescimento.

Uma oportunidade de demonstrar a insatisfação sobre o abandono da reforma agrária foi a manutenção das tradicionais ações do “Abril Vermelho”, que ocorreu também este ano. Ele representa o período tradicional em que os sem-terra intensificam as ações por Reforma Agrária e para lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido em abril de 1996, com a morte de 19 sem-terra numa operação da Polícia Militar. Segundo informações do Observatório Social de América Latina (2008), como expressão desta luta, aproximadamente 850 pessoas ligadas ao MST ocuparam uma área da hidrelétrica de Xingo em Canindé de São Francisco – Sergipe (região Nordeste). Muitas famílias ligadas ao MST, fizeram ocupações em fazendas exigindo reforma agrária. Foram 500 famílias em uma fazenda no município de Carinhanha – Bahia (região Nordeste). Também na mesma região, cerca de 70 famílias ocuparam a fazenda Monte entre os municípios de São Luiz do Curu e Umirim; 80 famílias ocuparam a fazenda Joasa, e em Senador Pompeu e outras 100 a fazenda Sobradinho. Ao todo foram aproximadamente 2.000 famílias exigindo Reforma Agrária durante as ações do “Abril Vermelho” neste ano.

2.9 Organicidade para a luta política.

A organicidade dos Movimentos Sociais é algo que exige clareza do rumo político e ideológico a ser seguido para que não haja falha de estratégia. Uma base organizada e preparada pela formação e ética do movimento social é fundamental para intervenções na

⁴⁷Cf. “Lula abandonou a reforma agrária”. Por Jorge Pereira Filho. Por Jornal Brasil de Fato. <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5305>

conjuntura. Ainda, é preciso organizar pedagogicamente a luta, unindo o político ao princípio pedagógico do movimento social para a organização em torno das questões imediatas, porque são elas que fazem o papel inicial de captar pessoas para a luta. No contato inicial dos diferentes homens e mulheres (o sem-terra, o desempregado, os "excluídos" etc.) com um movimento social, o que agrega as pessoas e as faz caminhar juntas não é a luta pela construção do socialismo, mas a luta pela terra, pelo emprego etc, porque a luta pelo socialismo é uma construção que depende da formação da consciência gerada no terreno das lutas.

A luta política é o que permite ao movimento “saltar”, numa perspectiva gramsciana, do econômico-corporativo para o ético-político; ela está para além da luta partidária, ancorada na construção de bases para a luta, possibilitando a criação de uma correlação de forças favorável. Tornar a luta social uma luta política requer politizar a necessidade; politizar, na luta social, a luta pela terra, pelo emprego, etc., de forma que permita ao trabalhador “experimente” identificar que o assentamento só tem sentido do ponto de vista político se continuar ligado organicamente ao MST, fazendo novas lutas.

Neste sentido, para a construção de uma luta política em torno da reforma agrária, é fundamental que, no experimentar da produção individual, o homem assentado perceba, durante a organização do seu trabalho na terra, a escravidão do trabalho individual⁴⁸.

A opção pelo trabalho individual desfavorece a construção do tempo livre. Mesmo que o movimento social saiba que a coletivização do trabalho nos assentamentos (e, sobretudo, a coletivização da propriedade da terra e divisão das tarefas) auxiliará na promoção de mais tempo do trabalhador para a construção de uma consciência crítica e coletiva, não é tarefa do movimento social dizer ao trabalhador que a melhor forma de trabalhar é a cooperação sobre a propriedade coletiva. Isto implicaria correr o risco de o trabalhador abandonar a luta e não reconhecê-la como sua. Dar tempo político ao trabalhador é reconhecer que há processos de formação de consciência.

Atualmente, movimentos sociais como o MST podem vir a se configurar como organizadores pedagógicos de um pólo classista no Brasil. Os trabalhadores sofrem agressões (como, por exemplo, a proibição prática do direito de greve via demissões em grande escala) e

⁴⁸ Ele só terá condições de pôr sua família para trabalhar para diminuir o trabalho necessário; mas também poderá viver sob condições pré-capitalistas. Ou seja, ter pessoas morando em sua terra em troca do trabalho, mas terá que saber que correrá o risco que a propriedade privada trás (aquele que vive de favor poderá reivindicar a terra, porque as relações entre os homens não são determinadas apenas por relações interpessoais, mas, sobretudo, por relações sociais históricas mediadas pela ideologia, seja ela religiosa, partidária ou outra qualquer). No caso da propriedade privada não haverá terra pra todos, porque ainda viveremos sobre relações capitalistas em que a igualdade se conquista no mercado.

sofrem com a pressão da “despossessão” operada pelo “capitalismo selvagem” que contribui para um movimento operário frágil como sujeito político revolucionário.

Os movimentos sociais urbanos carregam um forte potencial corporativo nas suas lutas, pela própria conformação da cidade, onde a divisão social do trabalho mostra-se ainda mais complexa. O MST, apesar de ser um movimento genuinamente do campo, possui articulação com as lutas na cidade, caracterizando-se como um importante aglutinador de lutas anti-sistêmicas, classistas. O MST se configura como um sujeito pedagógico fundamental não somente para a unificação e fortalecimento das lutas dos trabalhadores, mas também para a conformação de um pólo classista.

Dentro do atual cenário de ofensiva do capital e do novo imperialismo via neoliberalismo, os movimentos sociais têm realizado mobilizações para exigências, assinatura de documentos, ocupações, o que indica um cenário de amadurecimento, resistência e formação de consciência. Este momento é também caracterizado por alguns militantes como momento de "crise da esquerda brasileira".

No caso brasileiro esta crise é problematizada, indicando a diversidade do debate trazido por movimentos sociais e organizações partidárias que trazem diferentes análises sobre a conjuntura política. Com a crise do PT, da CUT e da UNE, o MST e os demais Movimentos com agendas anti-sistêmicas (Centrais Sindicais, Conlutas, Consulta Popular etc.) passam a ser reconhecidos pelo conjunto dos sujeitos políticos não somente como movimentos combativos, mas como organizadores da refundação da esquerda brasileira.

O que dá capacidade aos movimentos sociais de alterarem a conjuntura política é sua organização interna, sua unidade, seu poder de convencimento, sua capacidade de convocatória. O MST, ciente destas questões, se preocupa em reunir forças junto à cidade na compreensão de que há uma realidade brasileira a ser mudada, que passa pela exploração e expropriação de trabalhadores que estão na cidade e no campo. A marcha contra a "exclusão" e a opressão é o que, na luta, forma a consciência de que a separação do campo e da cidade é uma construção histórica do capital; há condições favoráveis à construção da consciência crítica, quando o trabalhador da cidade e do campo se reconhecem como sem-terra, como expropriados.

CAPÍTULO 3

A DICOTOMIA TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS LUTAS DOS EDUCADORES E DO MST PELA ESCOLA PÚBLICA

Não creio que ser cantor revolucionário signifique só cantar canções políticas. Profundamente revolucionário é salvar os valores dos nossos povos da penetração imperialista. O canto mapuche, o canto quéchua, o canto aymará, tem tarefas a cumprir nas transformações de nosso continente.

Victor Jara

O debate sobre o Ensino Médio, e em especial sobre o Ensino Médio do Campo, nos faz dialogar diretamente com a contradição vivenciada pela população jovem e adulta do campo e da cidade. Para nós, a identificação de classe é o que importa, taticamente, na construção do E. Médio do Campo que não se restrinja ao espaço rural e à sua cultura. O E. Médio do Campo, dentro da Educação Básica do Campo, parte de uma concepção de educação para a classe subalterna⁴⁹, onde o campo se inclui e merece trato específico pela particularidade do trabalho no seu âmbito. O campo é tencionado, é repleto de conflitos semelhantes aos encontrados na cidade. Isto está expresso na luta pela moradia, pelo meio ambiente, pela educação, pelo lazer; isto é, na ausência de políticas públicas. Estas são lutas sociais que - potencializadas pela busca pelo trabalho, pela escolha da profissão, pela busca pela cultura e lazer (condições estas latentes na juventude e na vida adulta) - podem avançar à luta política anti-sistêmica. Ou seja, é neste momento de identificação da ausência que poderá nascer a luta revolucionária (potencializada pela unidade campo-cidade, atualmente politizada pelo MST) ou a busca pela cidade. Entendemos que esvaziar politicamente o campo é uma estratégia do capital, o que também, nos traz o desafio da desconstrução (na luta contra a falta de políticas públicas), de uma concepção do campo como lugar do atraso.

Disputar a juventude é estratégia do capital contra o trabalho. O vigor desta juventude latino-americana se soma a outras particularidades da região (como as lutas contra a militarização nas áreas estratégicas do capital) - e fazem da *Nuestra America* um potencial na transição socialista.

A juventude pode começar mais cedo para aqueles que não podem gozar dos direitos fundamentais ao desenvolvimento da infância e adolescência, e como prova disto, podemos

⁴⁹ Quando nos referimos à classe subalterna, nos referimos àquela oprimida pelo capitalismo. Nele, o pequeno proprietário também sofre exploração do grande capital, tal como o funcionário público que não controla seu próprio trabalho. À classe subalterna não pertence somente os operários, mas também os escalões inferiores da burguesia. (GADOTTI, 1993). Além da incorporação das frações de classe na identificação com a luta socialista, esta terminologia gramsciana também se faz atual e completa por permitir a incorporação à luta dos povos indígenas, dos camponeses sem-terra e dos homens sem trabalho.

atualmente perceber uma tendência de alargamento do período correspondente à juventude decorrente das mudanças ocorridas no mercado de trabalho⁵⁰.

M. Castro (2002) nos diz que a população jovem é aquela compreendida entre 15 a 24 anos⁵¹ e destaca que 40% dos jovens brasileiros vivem em situação de pobreza extrema (famílias sem rendimentos ou com até ½ salário mínimo de renda familiar per capita). De acordo com dados do IBGE (2004), 25,5% dos jovens do Rio de Janeiro vivem com renda de 1 a ½ salário mínimo. Entre os jovens de 20 a 24 anos, é baixo o percentual daqueles que têm o privilégio de somente estudar (11,7%). Portanto, para identificarmos a juventude brasileira no que há de mais frágil na prestação de serviços públicos de educação básica, é a população jovem do campo que precisa ser considerada em seu universo particular na superação da sua particularidade de ausência extrema do Estado para a construção de uma educação pública no Brasil e na América Latina.

3.1 A Escola Unitária e as trincheiras do socialismo

Ao problematizarmos o dilema da dicotomia histórica entre educação técnica e educação humanista, ou seja, entre aquela profissionalizante e a clássica, partiremos da relação marxiana entre trabalho e educação. Aqui colocamos em evidência o desafio de

⁵⁰ Para Frigotto (2007, s/p), os jovens necessitam entrar precocemente no mercado não só economicamente, mas também por razões culturais e psico-sociais, o que representa uma dupla violência e mutilação. “Primeiro porque acabam fazendo uma educação básica truncada e de baixa qualidade. Segundo porque são explorados no mercado de trabalho.” Analisando os apontamentos de Márcio Pochmann, Frigotto argumenta que seria mais justo e econômico para a sociedade dar a esses jovens uma renda mínima em forma de bolsa, porque “a educação básica plena é constitucionalmente garantida e com efeitos positivos duplos na economia. Empregaria perto de seis milhões de adultos no lugar destes jovens e estes, ao se integrarem ao mercado de trabalho responderiam às exigências técnicas do sistema produtivo. Mais que isso, se integrariam como cidadãos com bases para discutir o destino da sociedade.”

⁵¹ O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2006 p. 5) considera como juventude “[...] cidadãos e cidadãs entre os 15 e os 29 anos. [...] Nesse caso, podem ser considerados jovens os adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (entre 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (entre 25 e 29 anos)”. Essa é uma definição importante porque a partir dela o governo decide a quem serão destinados recursos, sob a forma de políticas públicas de juventude. A juventude é uma fase da vida. E como tal, ela tem começo e fim (ainda que seja complicado estabelecer precisamente os seus limites). “Jovem mesmo é aquele que completa etapas determinantes de socialização e desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual), passando a desfrutar de crescente autonomia em relação à sua família.” (Ibidem). O CONJUVE é formado por representantes do poder público (20) e da sociedade civil (40), e foi criado em agosto de 2005 para realizar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas voltadas aos jovens. (Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Decreto nº 5.490 de 14 de julho de 2005).

Há no plano internacional um amadurecimento em curso do debate sobre a juventude que acompanha as exigências do capitalismo contemporâneo. Podemos registrar alguns: **1990**: “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), **1997**: Seminário “O jovem nas trilhas das políticas públicas”, iniciativa da UNESCO. Primeiras experiências de implantação de secretarias e coordenadorias de juventude em prefeituras municipais brasileiras, **2001**: Elaborada a “Estratégia de Dakar para o Empoderamento da Juventude”, em evento no Senegal; **2005**: Lançada pelo Governo Federal a Política Nacional de Juventude e criadas a Secretaria, o Conselho e o Projovem - Programa de Inclusão de Jovens (Lei nº 11.129/2005).

resgatarmos na luta socialista o potencial criador do trabalho e de desvelarmos o caráter contraditório desta atividade sob a égide do capital.

Frigotto (2008) destaca que assumir o trabalho como princípio educativo, implica que seja superada a visão utilitarista, reducionista de trabalho - visto apenas dentro do capitalismo, como atividade que aprisiona e escraviza os homens. Isto é, requer situar a possibilidade dos homens como sujeitos do seu devir para além do capital.

A relação entre trabalho e educação é antiga, nascendo ainda antes da Idade Média. Antes do surgimento das indústrias, no ambiente doméstico, nas comunidades primitivas. Educadores marxistas como Dermerval Saviani (2007) e Mario Manacorda (1995) nos ajudam na compreensão da divisão histórica entre trabalho e educação, fundamental para o entendimento da dualidade entre formação profissional e geral nas políticas educacionais brasileiras.

A divisão histórica fundamental aqui tratada se desenvolve a partir da apropriação privada da terra, principal meio de produção dos homens, configurando duas classes fundamentais: a de proprietários e a de não-proprietários. Foi o advento da propriedade privada que tornou a classe dos proprietários privilegiada; ela agora poderia viver sem trabalhar, viver do trabalho dos outros. Portanto, desde as sociedades primitivas, o homem vive do trabalho, sendo sua posição na produção determinante da forma desta relação. Foi o controle privado da terra – e conseqüentemente dos animais, plantas, nascentes oriundas da terra - que tornou o trabalho uma obrigação.

A história nos conta que o surgimento da máquina torna evidente a expectativa do homem tornar-se livre do trabalho como instrumento de tortura.

A máquina foi sempre o grande sonho de libertação do homem; poder o ser humano poupar suas mãos, livrá-las dos calos [...] do *tripalium*⁵² para levemente segurar o pincel da pintura **desinteressada** ou o lápis do desenho e da poesia [...] a máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista. (NOSELLA, 1987 p. 32)

Contrariando as expectativas de libertação do homem, o surgimento da máquina expressou apenas a preocupação em aprimorar a extração de mais-valia. Neste sentido, tínhamos a técnica a serviço do privado e não da coletividade; sua finalidade social não era

⁵² Ver em Salazar (1996, p. 58). A palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, que era um instrumento feito de três paus, usado pelos agricultores no plantio do trigo. Mais tarde, este instrumento veio a ser utilizado para tortura dos trabalhadores. Dada as condições adversas ao trabalho para largos estratos sociais (escravos, servos, etc.), o trabalho, ou seja, o *tripalium* incorporava bem o sentido de tortura, punição, pesar.

libertar os homens, mas escravizá-los. O aperfeiçoamento técnico se voltou para o aprimoramento da extração de *mais-valia relativa*.

Como destaca Frigotto (2007), a sociedade de classes mutila os seres humanos, quando aos filhos dos trabalhadores nega a escolaridade integral e impõe a exploração, enquanto aos “mamíferos de luxo” reserva uma socialização alienante produtora de seres humanos que naturalizam a exploração.

Quando diz que todo trabalhador é filósofo, Gramsci (2001) supera as concepções burguesas de trabalhador, de filosofia e principalmente de intelectual. Com a expressão “todos são filósofos”, evidencia que na ação prática dos homens estão incutidas concepções de mundo, filosofias. Faz-se mister destacar que na disputa capital-trabalho, quando o trabalho busca o conhecimento científico-tecnológico, o capital (em sua busca por consentimento) oferece o conhecimento tecnicista, as habilidades e a gestão participativa. No entanto, a contribuição do filósofo italiano está em demonstrar que a condição de intelectual do homem não está presa às amarras do capital; o homem mesmo sob a dominação do capital pode fazer emergir sua condição de intelectual orgânico, sendo o *Partido Político* sua sistematização fundamental. Nosella (1992) reforça a leitura gramsciana dizendo ser um *Estado Paralelo* o que pedagogicamente deverá mover a ação do educador no favorecimento de uma formação ampliada da classe trabalhadora; o Estado Paralelo é um Partido representante do trabalho.

No capital, o conhecimento operacional, pragmático do trabalho é facultado aos trabalhadores subalternos, quando aquele especializado, que permitia a ocupação de cargos de direção e planejamento, ficava acessível apenas às camadas médias e altas da sociedade. Sustentando esta desigualdade, se fortaleceu a ideologia de que os camponeses e o operariado não possuem a competência de pensar a sociedade em que vivem. Esta concepção encontra-se respaldada por uma orientação funcionalista da sociedade, em que cada um teria um papel, uma função fixa e pré-determinada por habilidades naturais. Na superação do absolutismo, o capitalismo reforçava a pré-determinação vocacional, oriunda de falhas ou eficiências individuais.

Esta distribuição desigual no campo do saber se reproduz na dicotomia entre Escola humanista ou clássica e Escola profissional. Na escola clássica considerava-se a importância do conhecimento cultural, mais ampliado, porém era acessível aos intelectuais tradicionais das *classes dominantes*. Já a Escola profissional era de cunho puramente prático e destinada aos produtores das *classes subalternas*. Na perspectiva gramsciana, a Escola humanista teria um caráter mais *desinteressado*, não estando preocupada em formar o aluno para as demandas imediatas do mercado, tendo um caráter formativo e construtor dos interesses do educando.

Por sua vez, a Escola profissionalizante se configuraria como uma escola “*interessada*”, onde o aprendizado estaria destinado a um fim único ditado pelo mercado, sem considerar a importância do conhecimento de cultura geral.

O que o autor nos propõe é uma escola que seja de cultura e de trabalho, intelectual e prática, humanista e profissionalizante. Neste sentido, o profissionalizante da escola perderia o seu viés estritamente diretivo e passaria a considerar no currículo escolar as necessidades dos alunos, além de criar espaços para que eles exerçam o protagonismo em seu trabalho. Privar o aprendizado profissional da reflexão seria praticamente impossível, segundo Gramsci (Ibidem); para o autor, nenhuma profissão está desprovida de conteúdos intelectuais e culturais, na medida em que são os seres sociais quem as planeja e quem as executa.

Na Escola gramsciana, a necessidade do aluno está além da necessidade de sobrevivência; ela esbarra na necessidade de libertar-se. O sentido último da Escola Unitária de Gramsci é “transformar em liberdade o que hoje é necessidade”, visto que o trabalho no capitalismo é um dos determinantes na construção da emancipação humana.

Esta liberdade não é abstração, mas historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual a alma se libera dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu [...] é a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador, o qual produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou com disciplina a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (NOSELLA, p. 124 -125)

A Escola proposta por Gramsci fugiria à pura abstração da escola estritamente humanista e passaria a ter uma preocupação em proporcionar a todos os segmentos sociais condições iguais de pensar sobre a materialidade do mundo. Nela, o intelecto não se propõe inteligível, mas dialoga com o trabalho, permitindo que os subalternos ocupem o lugar dos dirigentes. A associação trabalho e educação na escola unitária não reflete uma rasa preocupação em garantir que o educando aprenda uma profissão que lhe garanta a subsistência, e nem retira da escola o aprendizado para o trabalho; é debate da escola unitária desvendar que sociedade o tipo de trabalho a ser exercido ajudará a criar ou a desconstruir. Ela propõe uma solução à dicotomia entre escola humanista e escola profissionalizante, através de uma nova relação entre teoria e prática no favorecimento da união entre trabalho, consciência intelectual e criação. Todos devem partir de uma mesma base de iniciação ao trabalho, e a superação da crise dicotômica precisaria garantir a construção de uma Escola Única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse de modo justo o

desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Uma leitura conjuntural da Escola Única é feita por Warde (1977), quando considera ser esta escola mais eficaz no acobertamento das desigualdades, por somar instantaneamente teoria e prática. Para a autora, a Escola Única é difusora da concepção de que a escola oferece a mesma educação para todos, cabendo ao sujeito, através de seu esforço e capacidade individual, fazer sua parte para ascender socialmente.

De acordo com Savianni (2007), a Escola Unitária corresponderia à fase que hoje no Brasil é definida como Educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. O autor lembra ser a organização da sociedade contemporânea referência para a organização do ensino fundamental, considerando que o grau de desenvolvimento social exige um “acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade”.

Savianni (Ibidem) destaca que, enquanto no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é ainda indireta, no ensino médio esta relação - tal como a entre o conhecimento e a atividade prática - deverá ser tratada de maneira explícita e direta, sendo papel fundamental da escola de nível médio promover a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Nesta etapa do Ensino formal, não é suficiente garantir o conhecimento geral; o ensino médio deve explicitar de que forma a ciência poderá se converter em potencial material no processo de produção, o que requer domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula no processo produtivo.

A luta para a construção da Escola Unitária do Movimento Social é uma intencionalidade pedagógica, no sentido conferido por Caldart (2005). Esta intencionalidade requer que haja reflexão sobre cada ocupação, cada marcha. “Há uma pedagogia presente na própria escolha das ações de cada momento, e também no jeito ou no processo de fazê-las...” (Ibidem, p. 397).

As escolas do MST ajudam a construir as trincheiras do socialismo, na perspectiva da escola unitária. Na luta política e social, o Movimento é um marco com suas experiências de autopedagogia que reafirmam que a educação e a cultura são constituídas e constituintes dos projetos societários, negando a concepção de educação, conhecimento e cultura neutros. (FRIGOTTO, 200-a)

3.1.1 Os intelectuais orgânicos como educadores no resgate da intelectualidade das classes subalternas

Gramsci (2001) reforçou a necessidade do resgate da intelectualidade das massas, ressaltando a centralidade da prática político-pedagógica do educador no desvendamento das contradições das relações capitalistas a serem derrubadas. Sobre os intelectuais orgânicos de Gramsci, Coutinho (1999) destaca que não devem ser pensados como um grupo exclusivo de contestadores da ordem burguesa, reservando somente aos intelectuais tradicionais o lugar de reacionários. A burguesia também tem seus intelectuais “orgânicos”, assim como há intelectuais tradicionais (por exemplo, padres ou professores) ligados às lutas do proletariado. No entanto, a Escola Unitária tem a proposta de “criação” e cultivo do intelectual orgânico das classes subalternas. Como destaca Coutinho (Ibidem), este intelectual possui uma estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante não somente no modo de produção econômico, mas também no social e no político.

"Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...] Todo o grupo social 'essencial', contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias - categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas." (GRAMSCI, 2001, p.15 e 16).

Para Soares (2001), esta escola não deve perder de vista o avanço científico e tecnológico que está incorporado às mudanças no mundo do trabalho. Isto implica garantir um diálogo com o setor produtivo na derrubada das posições de dependência e passividade em relação às requisições do mundo empresarial.

É fundamental que a escola considere o universo cultural em seu currículo, que deve ser flexível à realidade e definido *com* e não *para* o educando. No caso das classes subalternas, é fundamental o resgate da memória cultural regional pela escola. Como destaca Frigotto (200- a), as lideranças do MST, ou seus "intelectuais orgânicos", entenderam que sem elevação cultural e no plano do conhecimento a luta não tem perspectiva mais sólida.

A “criação” de intelectuais do campo é prerrogativa da Educação Básica do Campo e do MST, não se tratando apenas da formação de educadores para o campo, mas também do

despertar do intelectual orgânico do campo, de dirigentes do campo. Isto requer que, após formados, os educadores permaneçam no campo contribuindo com os demais companheiros em formação. Para tanto, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (MST, 2004a e b) insiste na importância de que seja garantida uma identidade própria aos educadores do campo, de resgatá-los como sujeitos e cidadãos comprometidos com sua comunidade e essenciais para a luta no campo, tirá-los do isolamento pedagógico, das péssimas condições de trabalho, diminuindo as diferenças de oportunidades educacionais entre campo e cidade.

Para o reconhecimento e formação dos educadores do campo foram tiradas na Conferência (Ibidem) as seguintes proposições: concursos públicos para os educadores (as) do campo; plano de carreira para todos os educadores (as) do campo; salários justos e com um diferencial (acréscimo) para que estes possam se deslocar para dar aulas nos lugares mais distantes; bibliotecas para os educadores/educandos; pólos de informática ligados à internet para ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação dos educadores-educandos; dentre outras.

Na luta pela Educação do Campo estão presentes as diretrizes gramscianas que nos ensinam ser fundamental formarmos “dirigentes” não apenas para ocupar o lugar da burguesia e “continuar seus métodos em formas mais ou menos renovadas”, mas para inaugurar uma hegemonia que assuma a conotação peculiar de direção radicalmente democrática, popular, coletiva do poder. Neste sentido, a formação do intelectual orgânico, do campo e da cidade, deve estar vinculada diretamente à filosofia da práxis; é ela quem deve orientar a ação deste intelectual e não apenas os conhecimentos escolares e acadêmicos; sem a práxis estes conhecimentos serão somente teoria e nunca teoria revolucionária.

Não é, portanto, a aplicação do método pedagógico que garante a “pedagogia da terra”, não sendo suficiente avançar nas habilidades pedagógicas importando-as da Universidade ou do exterior, sem que haja diálogo com os sujeitos concretos da pedagogia.

Avançar para o momento ético-político para Gramsci não é efeito mecânico a ser aguardado por nós pela própria dinâmica do real; este momento é expressão do projeto hegemônico de sociedade construído pelos sujeitos quando conscientes e ativo. (SEMERARO, 2001; 2004)

Assim, formar o intelectual orgânico é um processo endógeno e exógeno do ser social, é manifestação da interiorização da vida social externalizada na práxis. Não há curso para formação de intelectuais orgânicos, e nem poderia haver; o que há, e o MST o faz bem, são cursos de formação de educadores que estão em constante amadurecimento; já é consenso e portanto um avanço o reconhecimento de que os educadores precisam de formação. Porém, é

preciso reconhecer cada vez mais que, sem serem constantemente banhados pela crítica do real, ficará difícil a identificação dos educadores com ela, que passa a ser apenas externa.

No contato constante com a realidade concreta, o educador reconhece a necessidade de se fazer orgânico. Neste sentido, ninguém nasce “orgânico”, mesmo que se tenha nascido sem-terra, porque esta não é condição determinada apenas objetivamente, mas também de forma subjetiva, na síntese do contato com o real concreto.

Quando toma por diretriz a “filosofia da práxis”, o intelectual toma como compromisso o resgate da intelectualidade das massas, alienada no capitalismo e nas relações orientadas pelo capital. Neste momento ele se torna intelectual orgânico, e, talvez, também uma liderança. É estratégia fundamental para o MST possibilitar que todos tenham condições de enfrentar o combate; para isto, não há um líder, mas o exercício da coordenação, da organização, do esclarecimento que cabe há muitos. Bogo (1999) destaca que não basta ser um líder muito esclarecido intelectualmente, sendo preciso que as massas atuem em atividades permanentes independente do poder de “mando” de uma liderança, permanecendo coesas pela estrutura orgânica e pelos objetivos elaborados coletivamente.

Pistrak (2005, p. 30) nos diz ser a escola a “arma ideológica da revolução”. Na “Escola do Trabalho”, é a formação comunista quem deve orientar a ação pedagógica, não sendo esta formação comunista uma doutrina ou dogma a ser seguido. Esta formação representa a práxis em movimento constante; ela representa a demanda social por educação num determinado momento histórico. A práxis não é movimento apenas externo à escola; ela a atravessa porque a escola de trabalho é feita de seres sociais em relação constante com a realidade também via auto-organização dos alunos. A atenção da escola sobre a realidade não deve ser regada por um presentismo, mas a escola do trabalho deve estar atenta também às lições do passado.

Toda a sua preocupação em não ser dogmática não significa, portanto, que a escola do trabalho não tem direção. Ela está direcionada a

[...] inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução, e, sabendo também, ao mesmo tempo, utilizar praticamente suas próprias armas: em outras palavras, seu objetivo deve ser adquirir a ciência (PISTRAK, 2005, p.36)

Fundamental também, é a sua argumentação de que entre uma nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma

forma que o novo regime nasce do antigo como fruto de suas contradições internas (Pistrak Ibidem) ; isto é, a “nova” escola também nasce dentro do próprio capitalismo. Na “Escola do Trabalho”, na escola revolucionária, ainda poderemos constatar elementos da antiga escola como o clientelismo, o burocratismo, dentre outros; porém neste momento os objetivos da escola serão outros; estes objetivos serão regados pela busca da formação de um novo homem, membro da coletividade internacional constituída pela classe operária; é papel da escola de trabalho decifrar junto aos alunos a natureza da luta travada atualmente pela humanidade, definindo com eles o espaço que deve ser ocupado por cada jovem. Desta forma, o autor considera que o Projeto Popular deve estar contido no interior da escola, mas que não necessariamente deve partir dela e dos seus administradores; Ainda assim, a escola do trabalho é uma trincheira socialista na construção do comunismo; ela ajudará a formar os soldados que construirão uma outra sociedade.

Orientada para a construção de uma outra sociedade, a “Escola do trabalho” deverá superar em seu interior a pedagogia burguesa e suas ideologias. No horizonte de uma sociedade comunista deverá conceber o ensino das ciências naturais de forma completamente distinta da antiga, visando novos objetivos. Isto porque o estudo dos fenômenos naturais terá como objetivo principal sua utilização pelo homem na produção da vida. A antiga atitude contemplativa adotada para estudar as ciências naturais deve ser superada.

Com isto não quero dizer que todos devem saber tudo para fazerem tudo, como se na sociedade comunista não pudesse existir divisão do trabalho; digo que de forma diferente da sociedade capitalista não haveria apropriação privada do conhecimento, sendo a divisão do trabalho organizada de acordo com a necessidade, sendo a habilidade criada pela possibilidade de todos poderem experimentar tarefas que exigem planejamento e execução.

Pistrak (Ibidem) destaca a importância das atividades de pesquisa nas escolas, sendo fundamental que os alunos saibam claramente porque as pesquisas se dão, qual a sua necessidade; na direção do comunismo a pesquisa é necessária para educar os combatentes em serviço dos ideais da classe operária e dos costumes da nova sociedade. A escola, para o autor, deve educar a criança no espírito marxista, fazendo o necessário pra que o aluno perceba organicamente o método e também o sentido de sua ação sendo potencial da escola educar no espírito marxista, mesmo que fuja à ela uma educação completa e sólida do marxismo científico e filosófico. Isto fica claro, quando concebemos a escola como parte de uma totalidade inserida em diversas outras.

Na construção da autopedagogia dos movimentos sociais, em particular no caso do MST, é flagrante a preocupação em deixar vivo no cotidiano a urgência da luta imediata e o

ideal de um mundo novo; é sabido o desafio de aliar este objetivo à prática pedagógica utópica, ou seja; nas experiências de formação e nos contatos com dirigentes em atividades de formação do MST, percebemos que há uma preocupação evidente com a “pedagogia da terra”, banhada pela particularidade do campo. Neste sentido considerado pelo movimento que as pessoas em idades diferentes, por possuírem processos de desenvolvimento diferentes, reagem de forma distinta aos estímulos externos; Pistrak e diferentes outros pensadores que contribuem para a educação transformadora (como Vigotski, por exemplo) consideram estes processos fundamentais; no entanto, Pistrak nos lembra que as particularidades dos sujeitos não devem ser reduzidas a particularismos, "engessando" a construção do protagonismo de adolescentes, jovens, adultos e crianças.

O autor nos lembra que as preocupações dos sujeitos por determinado conhecimento são alimentadas pelo meio exterior, pelo meio social da criança e do jovem; o interesse por determinado conteúdo irá depender, antes do determinante da idade, dos fenômenos exteriores da existência, e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. Nesse sentido, no sistema de ensino formal e informal brasileiro, de forma geral, ainda é desafio a valorização do pensamento crítico. Acredito que, no trabalho com a juventude no ensino médio, estamos negando ao aluno o direito de pensar criticamente a realidade, quando supervalorizamos os recursos metodológicos (também numa alusão à supervalorização do lúdico) em detrimento da leitura, do estudo, da pesquisa e da ciência. Isto é reforçar os estereótipos e a divisão desigual do conhecimento.

3.2 Desafios à politecnia no campo

A politecnia caminha na direção da superação da relação dicotômica entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre formação profissional para o trabalho e formação de cultura geral, não representando o ensino de múltiplas técnicas, mas a construção da tecnologia sobre uma nova epísteme, pressupondo unidade indissolúvel entre o trabalho manual e o intelectual.

Como diz a tradição marxista, a tecnologia deve estar a serviço do homem de modo a libertá-lo dos calos do *tripallium* e a preservar a espécie humana. No entanto, no campo, a técnica está a serviço do capital, sendo um desafio aos movimentos sociais construir a formação politécnica.

Aparentemente é positivo aumentar a produtividade das plantas e dos animais, mas sabemos que a biotecnologia não é atualmente submetida a um controle social. A

EMBRAPA, isto é, o Estado se eximiu deste controle e os agricultores que desenvolviam experiências empíricas em suas lavouras, descobrindo as características mais produtivas de cada planta e fazendo os cruzamentos genéticos, foram impedidos de desenvolver esta tarefa, ou seja, de construir conhecimentos que consideram importantes para a vida dos camponeses.

Agora, todo esse processo é controlado por grupos econômicos que usam tecnologias para manter o agricultor cativo de suas sementes, de suas variedades. Como há uma lei de patentes que permite que as empresas registrem as plantas desenvolvidas como propriedade privada, as empresas controlam todo o processo produtivo e ainda cobram taxas (*royalties*) de quem quiser utilizar a sua técnica. Portanto, a biotecnologia nesse modelo, em vez de ser usada para democratizar o conhecimento e fazer com que toda a sociedade se beneficie, é utilizada para que as empresas, em sua maioria multinacionais, aumentem seus lucros.

Segundo dados do MST, apenas 10 empresas transnacionais que atuam no Brasil têm o controle monopólico das principais atividades agrícolas do país; são elas: Bunge, Cargill, Monsanto, Nestlé, Danone, Basf, ADM, Bayer, Syngenta e Norvartis. A Aracruz concentrou no Norte do Espírito Santo mais de 60 mil hectares, comprando a rica região de Mata Atlântica, de pequenos e médios produtores para instalar uma floresta homogênea de eucalipto que agora os cientistas chamam de “deserto verde” - por não haver mais nenhum tipo de vida além do eucalipto. Além dos 60 mil hectares acumulados, a empresa expropriou 10 mil ha da última reserva dos índios guaranis. Em anos recentes, os guaranis reocuparam sua área, embora repleta de eucalipto, e a Justiça Federal determinou que a empresa pagasse uma indenização anual para a tribo pelo uso ilegal de suas terras, mas as terras ainda não foram devolvidas.

Em entrevista ao Brasil de Fato, José Batista de Oliveira (2008), integrante da coordenação nacional do MST, declara que “as grandes empresas não querem produzir alimentos, querem produzir lucro. Apenas 50 transnacionais controlam toda a produção agrícola no mundo”, estando o problema dos preços dos alimentos, em alta no mundo inteiro, relacionado à especulação e à utilização de parte da terra para produzir etanol.

Em vista do esgotamento progressivo do combustível fóssil - com sua extração sob vigilância dos EUA durante décadas, sendo motivação de guerras e do avanço estadunidense na desapropriação dos povos - cresce a procura pelos biocombustíveis, sob o *slogam* da proteção ambiental e das fontes renováveis de energia, que são benéficas apenas ao capital pelo incentivo à monocultura no corte de cana e aumento da concentração fundiária nas mãos de empresas multinacionais que compram terras no país para o cultivo de culturas como esta, pela expulsão de mão-de-obra do campo, representando a cota da produção agrária para o

aumento do subemprego e do desemprego estrutural. O etanol fortalece o modelo agroexportador e o agronegócio que representa uma parceria entre latifúndio, empresas transnacionais da agricultura e mercado financeiro.

O agronegócio é uma evidência de que não há compromisso do governo com o desenvolvimento nacional. Ele serve aos interesses das grandes empresas que não têm por objetivo diminuir a fome e o massacre de trabalhadores no campo e na cidade. Ao contrário, às custas destas tormentas se constrói o império das multinacionais que investem na produção de *commodities* valorizadas no mercado internacional.

Os EUA não estão preocupados com o avanço do etanol brasileiro no mercado internacional; as suas empresas estão aqui, comprando grandes extensões de terras com facilidades do Estado brasileiro via financiamento do BNDES e do Banco do Brasil, sendo a ADM, um exemplo. A empresa americana-canadense lidera a produção mundial de etanol, com operações em 60 países que geram 4 bilhões de litros do combustível por ano, com previsão de 6 bilhões até 2009. Em comparação, a Cosan, maior produtora brasileira de açúcar e álcool, chega em 2007 com vendas acumuladas de 1, 023 bilhão de litros de álcool. John Rice, executivo da ADM, em entrevista para a Revista Exame (2007), destaca que Brasil e Estados Unidos não são concorrentes. “Nossa produção se complementa, Brasil e Estados Unidos garantem a segurança do mercado”, diz Rice.

De fato, esta versão é a que mais se aproxima do real, ainda que falaciosa, por induzir a uma leitura de que o Brasil comerá da mesma “fatia do bolo” que os EUA na produção do etanol. Não há uma disputa entre estas nações, porque não há um Estado Nacional brasileiro protecionista. O que quero sublinhar é que não podemos trabalhar com a ideologia de que os Estados Unidos estão se esforçando para se tornarem mais competitivos, diante da ofensiva brasileira do etanol, diante do progresso e do crescimento brasileiro. Acontece que agora os países centrais terão garantida a produção deste combustível, com menos riscos.

No Brasil, a ADM já possui 4 unidades de processamento de soja, mais um indicador do processo acelerado de desnacionalização das terras brasileiras combinada com a desarticulação da economia camponesa.

A demanda do mercado para a produção do etanol é de uma área plantada, na safra 2007/2008, de 6.9 milhões e de 28 milhões de hectares em 2017. No Brasil, cerca de 50 empresas controlam quase todo o comércio agrícola nacional, sendo 30 transnacionais e 20 brasileiras. Por isso, a coordenação nacional do MST alerta para o descompromisso com a produção de alimentos e o incentivo a produção de *commodities* valorizadas no mercado internacional.

As empresas transnacionais trabalham com sementes transgênicas, modificadas geneticamente para que o agricultor compre das empresas um específico produto agrotóxico. Numa demonstração da apropriação privada do conhecimento e da separação operada pelo capital entre conhecimento, geração de tecnologias e produção, elas cobram *royalties* dos agricultores por usarem suas sementes, registrando-as como propriedade privada intelectual. São os próprios agricultores que produzem as sementes, mas por reproduzirem a soja transgênica da Monsanto, precisam pagar *royalties* anualmente.

Nesta conjuntura, os agricultores familiares passam por uma crise de falta de mercado e de contenção de preços. Os camponeses não têm renda para aumentar o consumo de queijo, pão, leite, iogurte, carnes e embutidos produzidos por essa faixa. A pequena agricultura é sufocada com a ausência de um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro o fortalecimento do mercado interno, a distribuição de renda e a indústria nacional, de forma a sustentar a geração de emprego e a renda.

O *slogam* dos biocombustíveis se configura como uma estratégia de avanço do capitalismo selvagem e de desterritorialização no país, se afirmando sob a ideologia da preservação ambiental, quando imprime ações danosas ao meio-ambiente como o esgotamento do solo, o aumento da emissão de CO₂ pela queima de cana-de-açúcar para a colheita e desmatamentos.

Na divisão internacional do trabalho, o Brasil cumpre seu papel na produção de *commodities* e os Estados Unidos não tem intenção de quebrar este acordo, porque através dele afasta a busca pelo desenvolvimento nacional - já que nosso capitalismo é dependente e que estamos sob a jurisprudência dos *royalties* e das patentes dos países centrais.

Isto significa que, se o Brasil ganhasse muito dinheiro com a cana, este dinheiro seria ganho pelas empresas donas das terras, pelos donos do capital, já que a terra virou um negócio em que os trabalhadores da cana somente terão perpetuada a sua condição de cortador, com mais terras nas mãos de menos pessoas. O preço dos alimentos está subindo por causa do aumento da taxa de lucro média na agricultura na venda de produtos específicos valorizados no mercado internacional, como o etanol. Ao subir o lucro médio, restam a todos os produtores agrícolas somente três caminhos: migrar para a produção de cana e óleo vegetal, aumentar o preço da sua produção ou tenderam a desaparecer.

Isto é, a finalidade da agricultura sob a nova égide, o negócio, está declarada no definhamento do mercado local. Não se produz para alimentar o povo, mas para aumentar os lucros. Em outros momentos específicos do capitalismo estas regras (as do lucro) eram definidas pelo potencial de produção, circulação e distribuição. Hoje, há uma divisão muito

maior do trabalho, envolvendo nações com papel semelhantes e diversificados na economia mundo que se move em favor do aumento do capital cada vez mais concentrado. Não há cooperação entre as nações para que cada um produza melhor de acordo com suas necessidades locais, o que há é um massacre mundial, um acordo mundializado para o lucro de um pequeníssimo grupo em proporções mundiais. Tudo isto compete para que o etanol determine o preço dos outros produtos agrícolas, mostrando, mais uma vez, que a agricultura brasileira se insere num mercado determinado, o internacional, agroexportador.

O papel que o Estado cumpre hoje no capitalismo é correspondente à “liberalização” e a “desregulamentação” do mercado que foram adotadas pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987 e, nos anos seguintes, pelos demais países industrializados. A globalização “totalitária” permitiu a emergência de um “espaço financeiro mundial”, como nos diz Chesnais (1998), patrocinado por este Estado. A mundialização financeira é antagônica a harmonia no mercado, que não existe num sistema de classes sociais. Ela está representada pela hegemonia estadunidense, considerando que o sistema financeiro dos EUA domina os outros, em função da posição do dólar e também “das grandes dimensões dos mercados norte-americanos de bônus e ações.” (Ibibem, p. 12). Num mercado mundializado - onde se torna difícil o enfrentamento direto com o capital, em virtude da sua articulação mundial e de sua força pela “regulamentação do latifúndio” em nome do crescimento econômico - é fundamental a disputa do Estado social que, em sua ausência, torna o capital mais poderoso, mesmo em um momento de crise.

3.3 A Escola como aparelho privado de hegemonia - Trincheiras do Capital

A escola pode reproduzir a concepção dicotômica no “cuidar da ‘cabeça’ ou das ‘mãos’, resguardando o ensino técnico à classe trabalhadora e o intelectual às classes dominantes, tal como já propõe a separação histórica e classista entre teoria e prática. Há, neste sentido, leituras que argumentam que a escola ocupa um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, afirmando ser ele, de todos os aparelhos ideológicos, o único capaz de inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho. Porém, consideramos que a escola é aparelho importante na construção da luta socialista, sendo no espaço da contradição, onde reside a possibilidade de transformação.

Também há leituras atuais da escola que *aparentemente* desconstróem o determinismo desta primeira interpretação. Para Bordieu (1998), uma das visões mais tradicionais sobre a escola concebe a mesma como fortalecedora das diferenças já existentes

na sociedade. Esta leitura favorece a individualização, porque considera que é *prioritariamente* fora da escola - no espaço da família, e dentro de outros espaços da esfera público-privada - ser possível ao sujeito formar-se com qualidade munido de um “capital cultural”. Neste caso, a instituição é absolvida de culpa pelo fracasso escolar. (BOURDIEU, 1998).

Outra posição responsabiliza a escola pelas desigualdades e afirma que ela contribui para a formação social dos estudantes, sendo uma escola feita pelos setores dominantes e para os setores dominantes.

Pierre Bourdieu (1998) diz ser provável por um efeito da inércia cultural que continuemos concebendo a escola como promotora da mobilidade social,

[...] segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que [o efeito da inércia cultural] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998 s/p)

Com Bourdieu (Ibidem), se reforça a leitura da Escola como reprodutora das desigualdades sociais. No entanto, é importante destacar que: a) “a escola libertadora” - no mesmo sentido que a escola emancipadora - reconhece a instituição escolar como um dos fatores importantes no fortalecimento e não apenas na construção de uma determinada bagagem cultural; ela não se preocupa com a mobilidade social-econômica, relacionada à promoção de carreiras e elevação das condições de vida das “classes” C, D ou E, mas com a promoção de uma cultura de formação geral e específica para o trabalho para todos; portanto, ela não busca apenas criticar a escola burguesa, nem deve se restringir a pôr outra em seu lugar; ela dialoga com a construção de uma outra sociedade; b) a concepção de escola da educação libertadora é ampliada, reconhecendo outros espaços formadores da cultura para além da instituição escolar; c) a inércia cultural trazida por Bourdieu (Ibidem) precisaria ser problematizada, porque reforça a ideologia do capital humano contida na idéia de que pode haver inércia no campo da cultura; e d) é urgente construirmos uma educação para além dos muros controlados pelo capital. As empresas, os meios de comunicação, e também as instituições escolares formais, com funcionários pagos ou pela iniciativa privada ou pelo Estado no sentido governamental, são espaços de trabalho regidos sobre a ótica do capital, sob a sua lei de mercado.

Tudo isso é importante de considerar sem perdermos de vista outros dois elementos fundamentais. Primeiro: a contradição e a luta capital-trabalho não está presente apenas no

espaço da produção, na infra-estrutura, mas também na superestrutura, como nas escolas públicas e privadas. No caso das escolas públicas, supostamente, teremos maior possibilidade de vitória das classes subalternas no campo ideológico pelo favorecimento da correlação de forças, visto que fora do espaço privado empresarial há menor risco de sanções diretas aos trabalhadores; Segundo, é possível (e é preciso) que os educadores se levantem contra a ordem do capital tanto na dita “esfera pública”, quanto na dita “esfera privada”; Terceiro, não é suficiente, mas é necessário forjar a escola socialista na escola capitalista. Exatamente por não ser suficiente a eficácia da luta nas trincheiras do capital, é fundamental a construção de outras iniciativas de educação emancipadora como as das escolas do MST, sem perder de vista a importância da ocupação do Estado.

Há críticas tanto à visão reprodutivista da escola quanto à visão romântica que a coloca como “mola” fundamental da sociedade, destacando que tais visões valorizam pouco as lutas dos movimentos sociais e dos educadores na relação com a escola e com a educação. Reitero a crítica a uma visão puramente reprodutora e imobilista das ações da escola frente à ideologia dominante, e destaco neste trabalho a importância do resgate da categoria marxista “contradição” para compreender que, nos espaços políticos (e todos os espaços são políticos), tese e antítese convivem na possibilidade de formação de uma síntese contrária à hegemônica.

Para uma análise sob o papel reservado à escola no capitalismo, poderemos nos remeter às análises do que, hegemonicamente, se espera do grau mais elevado do ensino (o Ensino Superior). Marilena Chauí (2003) nos dizia que é exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, além de impedirem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. Numa análise das mudanças de foco dentro da universidade a partir da reforma do Estado, Chauí (Ibidem) destaca que a localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; e mais, que deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso, a Reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

Uma organização difere de uma instituição por se estruturar por uma prática social determinada por sua instrumentalidade. Ela está referida ao conjunto de meios

(administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não se refere às ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas as operações definidas como estratégicas, são balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes; por isso, o que para a instituição social universitária é crucial, para a organização é um fato.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa, valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão.

Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Mas como foi possível passar da idéia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho; da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e Natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra, porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem abstratamente “meio ambiente” e “meio ambiente” instável – fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se de forma acelerada a mudanças rápidas da superfície do meio ambiente.

Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa

organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se.

Em contrapartida, no jogo estratégico da competição (no mercado) a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novos micro-problemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobre-vida da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por pesquisa a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle.

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva, e ela o faz porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática.

Como destaca Leher (2005a, p. 51), a coalizão de classes do governo Lula está organizada sob o tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de *commodities* "mais ou menos manufaturadas". Nenhum desses setores requer uma universidade pública capaz de produzir conhecimento novo, e, tampouco, a formação massiva para o trabalho complexo, o que se reflete na política de formação profissional e técnica. Como demonstra o autor, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu uma desvinculação entre o ensino propedêutico via Decreto 2208/97, e a expectativa era de que o novo governo revogasse e mantivesse o conceito de formação integrada prevista na LDB. Na opinião de Ciavatta (2006), este decreto representou o aprofundamento da separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho ao desvincular o ensino médio da educação profissional⁵³. Após um longo processo, o governo revogou o referido Decreto em meados de 2004, contudo, um novo, 5154/04, foi editado.

[...] se de um lado [esse novo decreto] permite a articulação do ensino médio e profissional, o que é um avanço frente a situação criada pelo Decreto 2208/97, de outro, ao admitir a manutenção da situação vigente e, nesse sentido, ao legitimar a formação desvinculada que se difundiu como rastilho de pólvora em todo país em virtude do referido Decreto, impôs, por conseguinte, grave retrocesso à formação profissional. Venceram os empresários do setor e as direções de escolas técnicas que operam na mercantilização dessa modalidade. A previsão de conversão dos CEFETs em centros Universitários, conforme prevê o anteprojeto de Lei da Educação

⁵³ Cf. Ciavatta (2006) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a).

Superior (versão de dezembro), é congruente com essa avaliação, assim como a política de Escola de Fábrica, os cursos de curta duração não acadêmicos, a certificação gradativa e a modularização nos cursos superiores de tecnologia. (LEHER, 2005a, p. 51).

Numa avaliação desses processos, Leher (Ibidem) analisa que, de acordo com as medidas implementadas até o momento, "as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva". A modernização do MEC coincide, no fundamental, com as agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas com racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da "qualidade" (Exame Nacional de Desempenho) "inspirada na teoria do capital humano" com vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (por meio de contratos); direcionamento do "mercado educativo" da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e **pragmatismo universitário**.

Segundo BARROS (2004), a educação tecnológica e a formação profissional é uma das áreas da educação brasileira que mais têm sofrido mudanças ao longo dos anos, sendo, de todas as formas de ensino, a mais sensível ao posicionamento político, econômico e social dos governantes e de suas ideologias. A educação profissional já mudou de nome várias vezes, sendo possivelmente a intervenção governamental e conjuntural o motivo. Ora ela está mais próxima do Ensino Médio, ora forma os estudantes em Nível Médio, porém exige o dobro de formação e carga horária que o ensino médio tradicional exige, voltando a ser uma opção articulada com o ensino médio.

A partir de 2005, ficava a critério das escolas a decisão em unir ou manter separados o ensino médio do ensino técnico de nível médio; cada estudante podendo decidir se queria seguir uma das três opções de articulação do ensino médio ao ensino técnico de nível médio: na mesma escola e com o mesmo currículo ou em escolas diferentes e com currículos diferentes, ou, então, após a formação no ensino médio.

Seguindo a mesma linha de argumentação de Leher (2005a), Barros (2004, p.107) destaca que os atuais Centros de Educação Tecnológica deveriam estar em permanente sintonia com as Universidades federais, visto que atuam e formam profissionais de nível superior, e deveriam estar subordinados à organização do ensino superior (Ministério da Educação), numa interface com diferentes Ministérios (Ciência e Tecnologia, do trabalho, da Agricultura, da Indústria e do Comércio).

Como destaca Barros (Ibidem, p.108), uma incursão rápida na história nos faz compreender que a trajetória da educação profissional no Brasil remonta à chegada de D. João VI no país, quando a partir de um decreto, de 1809, foi criado o Colégio de Fábricas, no Rio de Janeiro, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Ele possuía caráter assistencial e tinha finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. A partir de 1840 foram construídas dez casas de educandos e artífices em capitais de províncias, sendo a primeira delas em Belém do Pará para atender prioritariamente os menores abandonados. Em seguida foram criados os Liceus de Artes e Ofícios. Tinham preferência na matrícula os desfavorecidos da fortuna.

"Elas foram o embrião das atuais escolas técnicas" (Ibidem). As Leis, os decretos e portarias que se seguiram permitiram a equivalência dos estudos dos cursos da escola tradicional e da profissionalizante. Elas continham propostas curriculares que acompanhavam o desenvolvimento do país, especialmente o desenvolvimento industrial com o acompanhamento no campo educacional dos Ginásios Orientados para o Trabalho GOTs e o Programa de Expansão em melhoria do Ensino PREMEN. O ensino médio passou a ter uma terminalidade profissionalizante.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, esse ramo de ensino passou a integrar as diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o aluno matriculado ou egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Alterou-se a equivalência, reforçando-se o ensino básico para todos os cursos: profissionais ou não-profissionais. Como destaca Barros (ibidem), por longo tempo a educação profissional imprimia uma marca assistencialista; hoje, temos a oportunidade de mudar esta concepção e incluir na revisão do Plano Nacional de Educação temas como empreendedorismo juvenil, educação urbana e rural, cooperativismo e associativismo⁵⁴.

Conforme assinala Frigotto (2006), o ensino médio não tem como função estabelecer um vínculo direto e imediato com a profissionalização em sentido estrito, mas sim de formação básica de sujeitos ou cidadãos autônomos para atuarem no campo social, político, cultural e econômico. Milhares de jovens brasileiros estão condenados a cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais

⁵⁴ De acordo com o Decreto 5154/04, a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas em três níveis: 1) a formação inicial continuada de trabalhadores; 2) a educação profissional de nível médio e 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais e nem para o exercício autônomo da cidadania. Frigotto (Ibidem, p. 91) argumenta que o ensino médio integrado que era oferecido pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), foi desmantelado na década de 1990, mediante o Decreto 2208/96 que reinstalou o dualismo. Este fornecia um preparo científico e técnico que capacitava os jovens para o exercício profissional. Em 2004, mediante o Decreto 5154/04, o governo formulou a proposta do ensino médio integrado que amplia de 3 para 4 anos este nível de ensino de maneira que permita ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho em sua formação. Esta pode ser uma perspectiva que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Esta proposta não avançou, tanto por falta de vontade política e recursos do governo para implementá-la, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral. (Ibidem).

Um balanço histórico sobre o projeto de sociedade das classes dirigentes brasileiras, ou da burguesia brasileira, indica uma opção pela vinculação associada dependente e subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo. "Isto, como apontava Caio Prado Junior, desenvolveu, por um lado, a estratégia da cópia da produção científica, técnica e tecnológica e, conseqüentemente a opção pelo trabalho simples na divisão internacional do trabalho" (Ibidem, p. 92).

Concordamos com Stédille (2004b) e Arroyo (2006) na afirmação de que as experiências de formação do MST têm muito a contribuir na reorganização do campo educacional sob uma nova epísteme da educação dentro da construção de um outro modelo de sociedade buscado pelos movimentos sociais. É desafio ao MST formar os alunos na contramão de um projeto neoliberal feroz, marcado pelas ausências do Estado no campo social, bem como encontrar um campo favorável na disputa interna da economia nacional para que os jovens formados em suas escolas tenham trabalho, sem serem sufocados pela modernização dependente do campo.

Temos muito a comemorar. Primeiro comemorar a lucidez de termos construído uma consciência de que o acesso à educação era fundamental, para "libertar" as pessoas, como dizia Paulo Freire. Libertar da escuridão, da ignorância, da falta de democracia. E também podemos comemorar, como conseguimos engajar milhares de companheiros e companheiras em atividades específicas da educação. E também temos a comemorar muitas conquistas, desde nosso programa de alfabetização de jovens e adultos, nossas escolas técnicas, como o IEJC. Nossos convênios com as universidades brasileiras, nossos programas de pós-graduação [...] a tarefa principal do setor da Educação é continuar incansavelmente esse trabalho permanente de democratizar a escola e todas as áreas de conhecimento. Não devemos descansar enquanto (STÉDILLE, 2004b, p. 70).

Como destaca Stédille, é tarefa do Setor de Educação do Movimento orientar os demais setores, orientando o MST como um todo para que sejam construídas novas concepções e métodos, bem como novas formas de democratizar o conhecimento em todas as áreas. Como ponto crucial desta análise, consideramos o desafio em democratizar o conhecimento na área da produção, sendo, porém, fundamental que o movimento continue acelerando os processos de luta e pressão junto ao governo, na busca de construir uma mobilização geral de lutas unificadas na exigência do Estado de direito social, contra a exploração do homem e pela educação do campo, na garantia da recuperação da dialética teoria e prática na educação e produção da vida humana.

3.3.1 Juventude, Pobreza e Desemprego Estrutural no Campo e na Cidade.

Os jovens brasileiros são de diferentes classes sociais, estando no campo, na cidade, sendo desafio para nós estudarmos os caminhos da unidade na diversidade que compõe a juventude e os “oprimidos”. Sobre o tema educação e trabalho, principalmente quando falamos da educação do campo, encontramos desafios como a erradicação do analfabetismo e a necessidade de garantirmos que todos os jovens concluam seus estudos.

Os jovens que vivem no campo, convivem com o crescente estímulo aos estudos para o abandono do trabalho pesado do campo. A concepção de que o trabalho do campo é atrasado é reforçada na escola, onde o lema “ser alguém na vida” passa a ser um objetivo desassociado da vida do campo e da agricultura. Segundo dados do Instituto Cidadania (2004), mais de 50% dos jovens do campo que trabalham ou já trabalharam está vinculada ao mercado de trabalho na cidade.

Para o estudo da dicotomia histórica central de nosso trabalho, exige-se a análise da fase atual do capitalismo e sua particularidade na América Latina. Esta importância vem do entendimento de que o sistema vigente coloca novas exigências às estruturas sociais que são responsáveis pela reprodução do capital. Como a escola se configura no capitalismo monopolista de formação de oligopólios? Ela continua a priorizar a competição ou a formação em massa?

A reprodução da força de trabalho se tornou cada vez mais difícil com a consolidação do sistema neoliberal que adota políticas facilitadoras da exploração do homem. A adoção de políticas neoliberais tem incentivado [...]

[...] a financeirização das economias capitalistas, a abertura dos mercados, a retração do mercado manual na indústria, a redução de políticas sociais de Estado, as privatizações, o aumento da concentração de renda, o desemprego, a precarização do trabalho (trabalho parcial, temporário, terceirizado, subcontratado) as novas formas de gestão da força de trabalho, a superexploração do trabalho com grandes níveis de trabalho infanto-juvenil [...]. (FREIRE; RAYMUNDO, 1996, p. 77).

Iamamoto (1998) no diz que, na sociedade atual, a explosão da procura do trabalho pelo jovem exemplifica a forma como a situação de exclusão afeta não só os direitos sociais, bem como o próprio direito à vida. Os jovens brasileiros são privados de sonhar pela necessidade de sobreviver. A entrada cada vez mais precoce no mercado de trabalho se relaciona com as dificuldades de subsistência das massas brasileiras e à necessidade de uma gestão participativa na economia doméstica. Com isso, a juventude pobre abandona a formação escolar pela busca de oportunidades de emprego. É, portanto, desafiador demonstrar à juventude a possibilidade do trabalho como atividade criadora e positiva para a vida humana. Tornar a juventude protagonista na construção de um projeto popular para o Brasil é fundamental e um objetivo estratégico na construção do trabalho associado no socialismo.

Quando são analisados os dados sobre a força de trabalho dos jovens entre 15 e 24 anos, verifica-se que mais da metade (50,8%) deles já estava ocupando postos no mercado de trabalho. Com uma jornada de trabalho pesada e rendimentos pouco significativos, registra-se a dificuldade do grupo de 15 a 24 anos em se dedicar somente aos estudos, e, dessa forma, ampliar seus conhecimentos, oportunidades, escolhas e participação. (IBGE, 2004).

As crescentes exigências do mercado de trabalho, em termos de qualificação da mão-de-obra, têm contribuído para o aumento na procura pelo diploma de Ensino Médio. O grupo etário que apresentou maior crescimento na frequência à escola foi o de jovens de 20 a 24 anos que passou de uma taxa de 18,3%, em 1993, para 26,8%, em 2003 - um aumento de quase 47% no período. (Ibidem).

No ano de 2003, no Brasil, 20,4% dos estudantes entre 18 e 24 anos ainda cursavam o ensino fundamental e quase 42% ainda estavam no Ensino Médio. Em termos regionais, no Nordeste, quase 80% dos jovens nesta faixa etária estavam defasados (34% no ensino fundamental e 44% no ensino médio). Pelo Censo Escolar do MEC, em 2003, havia no Brasil 191.055 estabelecimentos de ensino regular, sendo que 88,5% destes eram de ensino fundamental e 11,5% de ensino médio. Ainda em 2003, o IBGE indicava que havia 87,7 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade participando do mercado de trabalho na condição de ocupadas ou procurando trabalho. (Ibidem).

Para conseguir a profissão que almeja, o jovem precisa estudar por mais tempo, procurar cursos especializados que em sua maioria se concentram nas redes particulares. O principal gestor do ensino primário e de segundo grau é o ensino público, enquanto aquele de nível acadêmico, de formação crítica, está a cargo majoritariamente do setor privado. Esta é mais uma marca da presença da divisão de classes no sistema educacional, o que deixa o Ensino Superior mais distante dos mais pobres.

Nesse sentido, a inserção do jovem no mercado de trabalho, e em especial dos jovens das classes subalternas, é constituída pelos objetivos (socialmente determinados) do jovem em relação ao trabalho, bem como pelo objetivo do mercado ao empregá-lo. No que se refere ao objetivo de quem oferece o trabalho (projetos sociais ou o próprio mercado) percebemos diferentes interesses gerais. No tocante aos projetos sociais, a preocupação se refere majoritariamente na ocupação do tempo deste jovem, na sua “inclusão social” excludente por não ser universal e nem lutar com os jovens pela ampliação do campo dos direitos. Quanto ao mercado de trabalho, há um grande interesse em satisfazer a necessidade de aumento da produção pela utilização de mão-de-obra mais barata.

Devemos destacar que o objetivo do jovem ao ingressar no mercado se relaciona também com suas expectativas e representações sobre o trabalho. Este, assim como a escola, aparece como veículo de reconhecimento e aceitação social entre a família e os amigos. Em seu estudo sobre a construção da subjetividade na desigualdade, Cassab (2001), destaca que o trabalho para os jovens significa ser alguém no mundo, ter visibilidade e respeito.

Pelos baixos salários percebidos [o trabalho] não é visto como meio de satisfação de desejos, mas como forma de auto-regulação, estratégia de conservação da própria vida e tentativa de autoproteção frente aos riscos a partir de sua diferenciação do “Vagabundo”, através da adesão à identidade de trabalhador. Essa identidade é como um último recurso de segurança frente territorialização [dos locais de moradia dos jovens de classe subalterna] pelo narcotráfico e o arbítrio das forças de repressão. (Ibidem, p. 219).

A autora aponta uma tendência dos jovens por uma visão romantizada sobre o trabalho, também entendido como uma atividade que não inclui possibilidade de criação. Seu estudo, concentrado no espaço “urbano”, demonstra como está presente na representação dos jovens sobre o trabalho o seu caráter repressor e repetitivo, se destacando principalmente a leitura disciplinadora.

Quando falamos sobre juventude, não podemos deixar de fazer a discussão da relação dialética entre juventude, trabalho, educação e cultura. No que se refere a esta última, é importante dizer que, hoje em dia, temos uma cultura de juventude fomentada pelas

transformações na esfera da produção. O jovem torna-se um dos principais alvos desta dinâmica de mudanças. Assim, se fortalece a cultura da sensualidade, da busca de prazeres, do consumo, sendo a juventude do campo afetada amplamente pelo conflito da escassez de trabalho no campo e pelo desprestígio da cultura regional.

De maneira geral, o jovem pertencente à classe subalterna possui pouco acesso a atividades culturais. O acesso a bibliotecas, museus, exposições é restrito; os Centros Culturais concentram-se majoritariamente no centro das cidades, ainda mais distantes do campo. “No Rio de Janeiro existe 1 biblioteca por 100 mil jovens e menos de 4 museus por 100 mil jovens.” (CASTRO, M., 2002, p. 25).

M. Castro (Ibidem) destaca que as pesquisas da UNESCO estão preocupadas com a ocupação do tempo livre da juventude. Mas qual concepção de tempo livre está por trás das pesquisas da UNESCO?

A qualificação escolar para ingresso no mercado de trabalho não é garantia de emprego para muitos jovens que se vêem perdidos diante da montante de conhecimentos específicos que precisam adquirir para estar em uma situação de *empregabilidade*. Quando não conseguem emprego, os jovens continuam na busca de alguma ocupação, aumentando a aceitação do subemprego e a participação em ONG(s) e projetos sociais que oferecem bolsas.

Assim como no Brasil, os estudos da Confederación de Trabajadores de la Educacion de la República Argentina (CTERA) - realizados entre 1991 e 2001- identificaram, no cenário argentino, um grande número de jovens que abandonavam a escola, mas que não conseguiam se inserir no mercado de trabalho. Segundo o estudo, isto ocorria pela maioria dos jovens não ter completado o nível de escolaridade adequado aos requerimentos do mundo do trabalho.

[...] já em 2001, 50% dos adolescentes e dos jovens entre 15 e 24 anos, 3.147. 618 meninas e meninos, já não estavam em instituições educativas, com uma forte diferenciação na escolaridade alcançada. Interessa-nos refletir sobre este grupo porque frente à destruição das centenas, dos milhares de postos de trabalho, e à sobrequalificação da oferta de mão de obra, constituem um grupo fortemente vulnerável ao aprofundamentoda exploração e da exclusão. (CTERA, 2001, p. 15, tradução nossa)⁵⁵.

O grupo de jovens mais pobres é aquele que não trabalha e não estuda. M. Castro (2002) afirma que a proporção dos que só estudam no grupo de baixa renda familiar (menos de 1 salário mínimo) não difere muito da proporção do grupo que recebe mais de 5 salários

⁵⁵ O texto em língua estrangeira é: “[...] ya en el 2001 el 50% de los adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años, 3.147. 618 chicas y muchachos, ya no asistían a instituciones educativas, con una fuerte diferenciación en la escolaridad alcanzada. Nos interesa reflexionar sobre este grupo porque frente a la destrucción de cientos, de miles de puesto de trabajo y la sobrequalificación de la oferta de mano de obra, constituyen un grupo fuertemente vulnerable a la profundización de la explotación y a la exclusión.”

mínimos. No entanto, diríamos que ainda assim é necessário que estejamos atentos a outros indicadores, como a qualidade da educação acessível aos dois grupos, bem como a condição maior do grupo de mais alta renda se especializar em cursinhos pagos que ensinem o idioma, a informática, dentre outras habilidades requeridas no mercado.

Quando perguntado que políticas públicas propõem, é comum jovens entre 14 e 15 anos declararem “queremos ter um trabalho”. O direito do tempo de brincar e do tempo de estudar não é reconhecido pelos adolescentes, face suas necessidades e da família. (CASTRO, M., 2002, p.15)

Segundo a autora, os jovens na faixa dos 15 a 24 anos constituem 20,4% dos jovens sem trabalho e sem emprego. Alguns desses jovens que conseguem ingressar na Universidade acabam engrossando o corpo de alunos que evadem do ensino de 3º grau por não terem subsídios para continuar os estudos universitários, que requer gastos e políticas de assistência estudantil.

Essas informações sobre a relação da juventude com o mundo do trabalho, nos ajudam a concluir que a vinculação trabalho-educação tem sido realizada no Brasil com base no paradigma da empregabilidade, defendido pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). A educação tem sido uma preocupação fundamental dos governos populares, esbarrando nas relações que esses governos estabelecem com o governo federal, sujeito às políticas neoliberais determinadas pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial⁵⁶.

As soluções apontadas pelo BIRD têm influência direta na forma como são implementadas as políticas sociais nos países latino-americanos. No caso do Brasil e da educação brasileira, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato falava em criar cursos de treinamento. Segundo o BIRD, deveria ficar a cargo do Estado apenas o ensino básico, devendo ser o ensino médio, profissionalizante, de treinamento em serviço e superior de responsabilidade das iniciativas privadas.

A palavra habilidade tem centralidade dentro da discussão sobre trabalho e educação em detrimento da criação, e do protagonismo da juventude. Até mesmo no que se refere ao trabalho docente, o que passa a ser requerido é um conhecedor de habilidades.

⁵⁶ Com essas políticas, o Estado desloca o custeio da educação infantil e da escola básica públicas para a responsabilidade de municípios e estados, desenvolve políticas de privatização das universidades, estabelece condições e formas de repasse de recursos, intervém na elaboração das leis que regem a educação e exerce um controle rigoroso sobre conteúdos, metodologias e aplicação de recursos por meio do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das "provas objetivas" de avaliação das escolas e dos cursos, do ensino fundamental ao superior. (RIBEIRO, 2002, p. 119).

A Confederação Nacional das Indústrias tem seu auge de interferência na política educacional durante o governo FHC. Com isso, passa a definir como principal política para a redução do desemprego da juventude, o treinamento dos desempregados para a recolocação no mercado.

Podemos perceber que os jovens brasileiros enfrentam muitos obstáculos para ingressarem no mercado de trabalho e, também, quando permanecem no mesmo, tendo em vista as condições de baixa remuneração e as longas jornadas de trabalho, além das dificuldades em conciliar o trabalho com as atividades da escola.

O jovem brasileiro de classe subalterna “corre” de forma acelerada pela busca por um trabalho que não equivale às suas expectativas e que não escolheu ou ajudou a criar. Esta é a resultante de um sistema educacional que incentiva a visão economicista da educação e volta-se majoritariamente para o aprendizado tecnicista e descolado do incentivo e promoção do conhecimento geral/cultural do aluno. Aqui, na luta por trabalho, para além da luta por ocupação (na luta por valorização da cultura do campo e da periferia numa construção contra-hegemônica) se gera o potencial da união entre a juventude do campo e da cidade.

A juventude do campo se articula em debates que não são apenas organizados por iniciativas “comunitárias”, no sentido de um consenso dos subalternos; a organização da juventude está atravessada pela disputa na sociedade civil, ganha pelos dominantes que contam com o apoio governamental (Sociedade Política). Exemplo disto é o "Encontro de Jovens Rurais", já em sua terceira edição, apoiado por Centros de Estudos de Universidades e por órgãos governamentais como o NEAD (Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), para discutir temas de interesse da juventude do campo como migração, trabalho, cultura e política⁵⁷. Somente neste ano o Núcleo lançou 20 livros, sendo 6 com caráter de Revista e Coletâneas⁵⁸ que divulgam trabalhos e resultados de estudos e pesquisas para temas como desenvolvimento rural, reforma

⁵⁷ Este último Encontro de Jovens Rurais, realizado no Vale do Jequitinhonha, MG, foi promovido pelo Centro de Estudos Rurais da Universidade Estadual de Campinas (Ceres/Unicamp), em parceria com a Cáritas Brasileira, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de associações e cooperativas de comunidades rurais locais. Os temas definidos para o Encontro foram: *Juventude e Migração, Juventude e Cultura, Doenças Sexualmente Transmissíveis e Violência; Política e Mística*.

⁵⁸ O Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) é responsável por elaborar, apoiar e divulgar estudos que contribuem para a formulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural. Ao lado do governo do Pará, o NEAD prepara iniciativas como a instalação de um projeto-piloto de Inclusão Digital no território da Transamazônica. Essa iniciativa fará parte dos “Territórios Digitais”, parte do Programa “Territórios da Cidadania”. O NEAD define como objetivo incentivar a produção acadêmica sobre temas relacionados ao mundo rural, estimular o processo de “autonomia social” e promover concursos ao lado de outras instituições. São exemplos dessas iniciativas os concursos dirigidos às temáticas de gênero e quilombolas que, “além de incentivarem a produção de pesquisas científicas nos campos das Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, abrem portas para o registro e a divulgação de relatos das mulheres trabalhadoras rurais e de membros de comunidades que se auto-identifiquem remanescentes de quilombos”. NEAD (200-).

agrária, e agricultura familiar. Publicações com estas temáticas no espaço governamental, com a intensidade demonstrada, demonstram a disputa com os movimentos sociais na formação de consenso da sociedade em torno desses temas.

Na falta do emprego e da qualificação profissional, principalmente nas cidades, os projetos sociais concorrem entre si com propostas que envolvem o campo da cultura e da aprendizagem técnica para alguma ocupação⁵⁹.

Os sujeitos do campo estão preocupados com os adolescentes e jovens que precisam ir à cidade para estudar e que se vêem sem alternativas dignas de trabalho e de permanência no campo.

3.3.2 Tendências na política educacional de construção de alternativas para a juventude pobre via profissionalização.

Olhando para os problemas de dificuldades de subsistência/desemprego, percebemos que a tendência na política educacional atual de construção de alternativas à juventude pobre via profissionalização atende em primeira instância as expectativas imediatas desta população - o alívio da situação de pobreza. O que não podemos esquecer é que as escolas/projetos sociais, em alguns casos, podem atender apenas a necessidade de subsistência, esquecendo-se de realizar esforços em oferecer condições para que a profissão seja de fato parte da identidade do indivíduo.

Podemos assim dizer que toda a problemática da pobreza e “exclusão”, bem como a atual tendência da educação para a população jovem, vem apresentando como principais beneficiados o mercado, o burguês e o empresário que pode contar com uma grande mão-de-obra sobrando, capaz de aceitar as suas exigências.

No entanto, é preciso refutar a leitura que nega o potencial da contradição aliada a políticas públicas e a projetos alternativos de poder popular ligados ao campo da cultura, do trabalho (cooperativas) e da educação, reconhecendo ser possível disputar forças dentro dos projetos sociais; Mas, sobretudo, é preciso potencializar as denúncias, os educadores populares em marcha, ocupando as brechas do capital.

Apesar de não haver uma política estruturada de educação popular para a juventude de classes subalternas no campo estatal - população que já passou da idade escolar cursante do Ensino Médio, mas que ainda é jovem demandante dos conhecimentos desta etapa de ensino -

⁵⁹ Segundo dados do Instituto Cidadania (2004), 15% dos jovens participam de algum grupo e para cada jovem existem outros 10 querendo participar de alguma atividade que gere benefícios para a sua comunidade. “Juntando quem faz e quem quer fazer, somam-se mais de 7 milhões de jovens”.

a população jovem “pertencente a esta classe” torna-se objeto ou da política de educação para Jovens e Adultos, ou da política de educação profissionalizante que não se excluem, mas se articulam. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

[...] tanto incorpora as perspectivas da educação popular – que há 40 anos lida com a questão dos direitos ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao emprego etc, desenvolvidos nas lutas sociais – quanto incorpora as perspectivas da educação escolar, ambas consagradas na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, alargando o conceito e exigindo a compreensão das responsabilidades que sobre essas duas perspectivas se colocam. (CASTRO, M., 2002, p. 116)⁶⁰.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 - a educação nacional passou a ser estruturada nos seguintes níveis e modalidades de educação e ensino: Educação Básica, Profissional, Superior e Especial.

A Educação para Jovens e Adultos passou a constituir parte da Educação Básica brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação acompanha este processo, suprimindo a expressão ensino supletivo, embora mantendo o termo supletivo para os exames. Segundo Soares (2005), desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da educação básica, sendo reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental.

Ainda, o ensino brasileiro “pôde contar” com a *Educação profissional* que ficou estruturada de forma separada do Ensino Médio. Articulada aos demais níveis de ensino, a educação profissional deveria destinar-se ao aperfeiçoamento contínuo de mão- de- obra para o mercado de trabalho⁶¹.

Podemos constatar, ainda, a ocorrência de uma transferência dos programas e políticas de capacitação profissional da esfera do MEC para o Ministério do Trabalho, utilizando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Esta divisão da gestão da área educacional com a área do trabalho demonstra a institucionalização do paradigma da empregabilidade⁶² na educação brasileira.

⁶⁰ Ver em Giovanetti (2003).

⁶¹ Ainda, na política educacional redesenhada pelo sistema neoliberal, podemos verificar a implantação de cursos sequenciais que se configuraram como uma nova modalidade de formação superior através de uma maior flexibilização da formação de terceiro grau.

⁶² Segundo Oliveira (2003), junto ao conceito de competência para ingresso no mercado, evidencia-se, então, o de empregabilidade. Este último é entendido como um verdadeiro fascismo profissional, na medida que a conjugação entre o aumento de escolarização e o acúmulo de competência torna-se a solução individual para superação da exclusão social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode representar um contexto de transição, conservando marcas de uma educação para o mercado e apontando possibilidades de consolidação de uma educação de qualidade, pautada em direitos. Esta transição reflete o movimento da política de educação - configurada por uma dinâmica de contradições - que pode abrir espaço no âmbito estatal para formação de uma política contra-hegemônica. A EJA vem assumindo a tarefa de suprir as necessidades colocadas pelo não acesso à educação na idade escolar ideal. Neste sentido, o trabalho com jovens e adultos passou a significar o compromisso em inserir o jovem em uma sociedade que cobra conhecimentos.

A função reparadora da Educação de Jovens e Adultos é aquela que se baseia na entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a escola e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A população atendida pela EJA carrega um histórico de pouco protagonismo nas instituições escolares, sendo a autopedagogia deste segmento uma construção recente. O pouco protagonismo institucional é parte do processo histórico em que quem detém o poder econômico ditava as regras e transmitia o conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos tem despertando o interesse de associações civis educacionais sem fins lucrativos, que mostram trabalhos de maior relevância social. Muitas delas acumulam conhecimentos significativos, dada a sua presença neste campo. Atualmente inexistente uma política nacional de EJA, coerente e articulada, o que contribui para fragmentar e dispersar a alocação de recursos para a área. Registra-se na área de EJA uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas, acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que se realizam com absoluta precariedade de recursos.

No que se refere à formação de educadores na área de EJA, podemos dizer que a formação docente vem sendo assumida progressivamente pelas universidades - com programas amplos, decorrentes de convênios com entidades da sociedade civil - por ONGs e instituições privadas com tradição na área e por algumas Secretarias Estaduais e Municipais.

De forma integrada à construção de uma Política Nacional de EJA, é fundamental que seja pensada uma Política Nacional para a Juventude e fortalecidas propostas para o Ensino Médio Integrado⁶³. Soares (2001) realiza uma análise a partir dos produtos do Encontro

⁶³ Segundo Soares (2001), foi concluída a necessidade de criação de um Programa emergencial para atender a população jovem *mais vulnerável [sugerindo critérios de renda]* da capital (o Programa Nacional de Inclusão de Jovem, o Pró-Jovem). Este traz como principais características a realização de convênios com a Prefeitura das cidades em que estiver funcionando. O Programa seria oferecido aos jovens num período de 12 meses, com um

“Diálogo Nacional das Organizações Juvenis”, denominado como etapa preparatória para a Conferência Nacional da Juventude. Desse encontro saiu uma proposta de construção de uma Política Nacional de Juventude, e as principais diretrizes apontadas foram: entender a política de juventude como política *de Estado* e não *de governo*, tratando de assegurar a sua continuidade e implementação em todos os níveis de governo; garantir os direitos da juventude (levando em conta a diversidade de gênero, raça e etnia) em todas as áreas onde o poder público pode ter uma atuação (educação, ciência e tecnologia, cultura, esporte, lazer, participação política, trabalho, saúde, meio ambiente, terra, agricultura familiar, entre outras), chamando a atenção para a necessidade de *transversalidade* e *articulação* destas políticas.

A política de educação é constituída por diferentes projetos em disputa. Gadotti (1993) nos lembra que, na década de 1980, a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação era de criar

[...] uma nova filosofia e uma nova política de educação, que supere as habituais dicotomias da educação burguesa, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre teoria e prática, entre o ato de ensinar e o ato de aprender, entre o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre saber e consciência, entre competência técnica e compromisso político na direção de uma educação socialista. (GADOTTI, 1993, p. 81, grifos meus).

Assim como os demais espaços da EJA passa a se conformar como espaço de enfrentamento dos estigmas de exclusão vivenciados por este segmento, o entendimento da escola e desses demais espaços como uma arena de conflitos vem reconhecer a ambivalência própria da dinâmica das relações humanas. Política é disputa de interesses, e na definição dos rumos da política educacional para a juventude, os interesses do setor produtivo sempre estiveram bem representados pela CNI (Confederação Nacional das Indústrias) e pelo empresariado nacional. Há, da parte das elites, a intenção de obter um maior controle sobre as ações e o desempenho das escolas, na tentativa de encurtar a distância entre o que o mercado exigia e o que os trabalhadores poderiam dar baseado na perspectiva da qualificação para o mercado⁶⁴.

"incentivo" mensal de R\$100,00(cem reais) para que ele conclua a 8ª série e receba uma qualificação profissional básica com inclusão digital.

A autora destaca como aspecto positivo da discussão, o fato de se buscar instituir unicidade e transversalidade às diferentes políticas públicas dirigidas hoje à Juventude, porém nos aponta que mais uma vez se constrói um Programa sem que seja utilizado o critério territorial, onde possa ser implementado de forma universal, sem a interferência de critérios discriminatórios.

⁶⁴ Nesse sentido, esteve sempre presente a sua intenção de participar da gestão do sistema de ensino e exigir que o Estado estabelecesse mecanismos de avaliação da qualidade e do desempenho das instituições de ensino. No documento "competitividade industrial" (CNI, 1988) o empresariado chamou atenção para o fato de que a fragilidade do sistema educacional constringia a formação de recursos humanos para o setor produtivo.

Como fruto da crise do emprego, a competência individual passa a ser o que garante e legitima as relações contratuais. Este estado descartável em que se encontram os jovens brasileiros também ajuda a criar novas questões sociais e conflito de classes. (RAMOS, 2001)

As políticas para a juventude na América Latina têm sido constituídas de acordo com a situação sócio-econômica deste segmento no planejamento de políticas precárias para pobres. Com isto, pode-se destacar 4 modelos diferenciados de políticas para a juventude⁶⁵ que se relacionam diretamente com a intencionalidade dos gestores com esta população. Assim, as categorias seriam: a) a ampliação da educação e uso do tempo livre, vigente entre (1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970-1985), bem como o enfrentamento da pobreza e prevenção de delito (entre 1985-2000) e c) a **inserção laboral de jovens excluídos** (entre 1990 e 2000).

Como dizia Marx (1961, p. 203), “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Nesse sentido, podemos afirmar que a iniciação do jovem e do adolescente ao trabalho é fortemente influenciada pela sua inserção de classe; são fatores determinantes para a entrada de jovens e adolescentes da classe subalterna no mercado de trabalho, a necessidade de contribuir com a renda da família⁶⁶. Segundo dados do PNAD (IBGE, 2004), 4,5 milhões de jovens não trabalham nem estudam. Apesar de se apropriarem do termo "tempo livre" - **que em Marx significa o tempo onde se constrói a intelectualidade do homem** - os projetos sociais reforçam a condição de subalternidade dos homens da cidade e do campo, os projetos sociais governamentais e não "não-governamentais" estão preocupados com o "tempo ocioso", não promovendo possibilidades para sua transformação em tempo livre, quando sua preocupação fundamental é ocupar este jovem sem subsidiar sua formação. O governo Federal tem insistido na privatização da educação num sentido amplo, e isso é flagrante nas políticas de Pontos de Cultura em vigor.

Destacava também que a quantidade elevada de analfabetos, em decorrência das falhas do sistema educacional, impunha limites à capacidade da força de trabalho brasileira ser aproveitada no desenvolvimento de um novo modelo econômico.

⁶⁵ Segundo Sposito; Carrano (2003), mesmo no interior do aparelho de Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidas a partir do que no Brasil tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada ou, apenas, como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social.

⁶⁶ A taxa de homicídios entre os jovens é duas vezes e meia maior do que entre os outros segmentos etários. Enquanto o número de assassinatos se manteve estável no restante da população, entre a juventude esse índice cresceu 81,6% nos últimos 22 anos (UNESCO, 2004). De acordo com o Ministério da Saúde (2003) 70% dos óbitos entre os jovens se devem a causas externas evitáveis.

Podemos observar que a intencionalidade da política e, portanto, o modo de apreensão de tais problemas da juventude também é historicamente determinado. Percebe-se que, do início da década de 50 até o período da redemocratização, as políticas para a juventude eram baseadas na intencionalidade do controle, da manutenção da ordem dentro e fora da escola. O sistema FUNABEM, reservado aos jovens “infratores”, era uma prova da política de repressão das questões sociais atravessadas pela juventude em detrimento de medidas sócio-educativas. Já na década de 1970, a juventude quase foi transformada em categoria econômica, devido aos problemas de emprego e a sua entrada na vida ativa.

A educação profissional, ofertada pela rede regular de ensino público e gratuito, vem sendo duramente criticada pelo capital que classifica os sistemas acadêmicos para esta área como “irrelevantes na preparação da mão-de-obra profissional de que necessitam as empresas”. É notável que a concepção empresarial que rege a educação em nosso país defende a prevalência do ensino fundamental sobre os demais níveis de ensino. Isto porque incentivar este nível de ensino em detrimento dos demais é manter a educação do país em acordo com a divisão internacional do trabalho determinadora do lugar da produção do conhecimento que deve se dar nos países centrais, com a participação dos grandes oligopólios e na ausência máxima da universidade pública latino-americana. Notamos que esta só não se reduz cada vez mais nos países centrais como os Estados Unidos. No Brasil, a expansão do ensino privado, mercantilizado, compõe a agenda das reformas impostas aos países latino-americanos, tal como vem acontecendo também no México.

Há uma justificativa dos empresários contra a educação profissionalizante de nível médio regularizada pelo Estado muito semelhante à adotada na crítica ao financiamento das Universidades públicas brasileiras. As escolas técnicas federais são muito dispendiosas e são ocupadas em sua maioria pela classe média alta e não pela população pobre que necessita do ensino público.

3.3.3 A perspectiva hegemônica na relação projetos sociais e “juventude” pobre

Sabe-se que os projetos sociais ligados ao “Terceiro Setor” recebem uma gama de críticas pertinentes quanto à maneira que estes enfrentam a questão social. Como nos destaca Montañó (2002), o processo de transformação do capital e de sua gerência introduz a lógica de corte de gastos sociais, juntamente com a leitura negativa do que é público. Nesse sentido, é introduzido o discurso de que os serviços estatais são burocráticos e de má qualidade, incentivando a busca da população pela iniciativa privada.

No entanto, não é apenas à iniciativa privada empresarial que o setor público não estatal incentiva. De forma concomitante, a sociedade civil “deveria fazer a sua parte”, se organizando com seus amigos e vizinhos para combater o grande caos social. A esta organização da sociedade civil, aparentemente sem conflitos e com ausência do mercado, dá-se a denominação de “Terceiro Setor”.

Montaño (Ibidem) destaca não concordar com o termo “Terceiro Setor”, que provoca uma aceitação do problema social, e reserva uma visão fatalista ao primeiro setor (Estado) como ineficiente e falido, dando uma aparência definitiva a uma impressão do Estado elaborada à luz de um período conjuntural; ainda, ao segundo setor (mercado) confere uma idéia de ser aquele que age sob a lógica dos lucros; e o “Terceiro setor”, as ONG(s), entendido como espaço da solidariedade e da ausência da burocracia estatal e da ganância mercantil. Segundo o autor, o termo Terceiro Setor seria traduzido por:

[...] ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de respostas às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir dos valores da solidariedade, auto-ajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços). (MONTAÑO, 2002, p. 184).

A lógica das Ong(s) nos faz caminhar para uma setorialização e despolitização do real, à medida que as instituições não-governamentais são vistas como aquelas, flexíveis, dinâmicas, atendendo as particularidades regionais e categoriais, enquanto às instituições públicas reservam-se as críticas sem incentivo a proposição, caracterizando-as como rígidas e em crise. (Ibidem).

No governo FHC, podíamos contar com cerca de 30 Programas e projetos governamentais que incidiam de forma focalista, atendendo as faixas etárias de 15 a 19 anos e de 20 a 25 anos. Ainda, contava-se com 3 Ações Sociais de abrangência nacional, como o Programa de “Capacitação Solidária”, o “Projeto Rede Jovem” e o “Projeto de Alfabetização Solidária”, que surgem por indução do “Programa Comunidade Solidária”.

No governo Lula o Programa Nacional Primeiro Emprego (PNPE)⁶⁷ se configurava como o principal projeto do governo federal para a inserção do jovem no mercado de trabalho.⁶⁸ Sob a ótica da responsabilidade fiscal, as empresas contratavam os jovens por um período aproximado de 12 meses.

⁶⁷ O Programa Primeiro Emprego começou no 23 de outubro de 2003, no Governo Lula, com a sanção da Lei Nº 10.748, de 22 de outubro de 2003, sendo implementado em etapas operacionais distintas.

⁶⁸ Quanto aos demais programas do governo federal voltados para a relação do trabalhador com o mercado de trabalho, temos: SINE - Sistema Nacional de Emprego, o Plano Nacional de Qualificação, o PAT - Programa de

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) é um compromisso do Governo Federal com a sociedade brasileira para o combate à pobreza e à exclusão social, integrando as políticas públicas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos e privados geradora de mais e melhores oportunidades (MTE, 2005, s/p).

Para utilizar os termos do próprio Ministério do Trabalho e Emprego (Ibidem), o objetivo do Programa Primeiro Emprego é contribuir para a geração de oportunidades de trabalho “decentes” para a juventude brasileira. O Programa propõe a criação de um Conselho Consultivo de Emprego e Renda. Nota-se aí, que a proposta de “construção conjunta de uma Política Nacional de trabalho” entra em contradição com o mero caráter consultivo que é dado ao fórum que propõe discussões sobre o programa. Esta proposta torna-se ainda mais contraditória, quando percebemos que o governo legitima a sociedade civil e seus organismos apenas como parceiros na execução do programa.

O governo não busca mudar a estrutura da produção, geradora do desemprego na juventude e em outras faixas etárias, visto que ainda discursa na busca em tornar o jovem empregável através de acordos que não são permanentes. No passar de 1 ano, as empresas podem decidir desfazer o acordo, fazendo com que o jovem que antes *não era empregado* (por nunca ter trabalhado no mercado formal) *fique desempregado*. A lógica do Programa mostrava-se compensatória desde o início.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, o jovem teria uma formação técnico-profissional metódica, aprendendo uma profissão, tendo também sua primeira experiência como trabalhador. “Trata-se de instituto firmado na Consolidação das Leis do Trabalho e recentemente modificado, por intermédio da Lei 10.097, de 19/12/2000, para compatibilizar-se às exigências da Doutrina da Proteção Integral incorporadas à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente”⁶⁹.

Uma outra iniciativa do governo foi o Programa Jovem Empreendedor, realizado em todo o Brasil para jovens na faixa de 16 a 24 anos em situação de desemprego, com famílias

Alimentação do Trabalhador, o Programa de Combate ao Trabalho Escravo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Programa de Geração de Emprego e Renda, o Programa do Primeiro Emprego, o Programa Nacional de Economia Solidária, o FGTS- Conselho Curador do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, o FNT- Fórum Nacional do Trabalho e o CODEFAT- Conselho Curador do Fundo de Amparo ao Trabalhador. (MTE, 2005).

⁶⁹ De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (2005), no interior do Programa encontramos a sensibilização do meio empresarial, aumentando o nível de conhecimento do empresariado acerca da legislação do menor aprendiz e seus benefícios, incentivando as empresas a aceitarem contratar jovens aprendizes. O Governo Federal certifica como Parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas, não condicionadas por força da Lei, que aceitarem contratar aprendizes.

que possuem até meio salário mínimo; o Programa também cumpria um caráter compensatório no fortalecimento do capitalismo, dando prioridade para o mesmo grupo de “minorias” do PNPE e utilizando a renda como critério de inclusão. Desenvolver a autonomia da juventude nesses Programas era desenvolver o empreendedorismo e o espírito competitivo do mercado.

3.3.4 Dilemas da relação entre formação técnica e formação geral no Ensino Médio Brasileiro: caminhos da educação profissionalizante no Brasil

Como lembra Frigotto (2007), para uma profissionalização de qualidade é fundamental que haja uma educação básica de qualidade que seja capaz de fornecer os instrumentos fundamentais para a compreensão da vida social, cultural e política, além da física, da química, da matemática, da biologia, dentre outros conhecimentos relacionados com a vida social e produtiva do homem em sociedade.

A partir da instauração do regime autoritário, o sistema educacional brasileiro foi contextualizado por novos princípios ideológicos do Estado de exceção brasileiro. A relação entre Estado e sociedade civil era ressignificada e a instauração da ditadura em 1964 foi expressão disto, sendo caracterizada por três aspectos centrais, dentre os quais podemos destacar a limitação da autonomia relativa dos aparelhos de Estado que tiveram de estar totalmente subordinados ao aparato repressivo do mesmo, a fim da eliminação de outras ideologias que fossem diferentes daquelas defendidas por ele.

A autonomia relativa dos aparelhos de Estado, centralizados no repressivo, tornou-se necessária para garantir a ordenação social e econômica. Duas esferas ganharam proeminência pelo fato de representarem (efetiva e/ou potencialmente) focos de tensão social: o aparato econômico e o aparato escolar. (WARDE, 1977, p.73).

Nesse cenário de transformações, a escola brasileira teve de se adaptar às novas exigências político-ideológicas. Dentre estas interferências, as mais significativas foram a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971. Nesse sentido, a Lei 5.692/71 introduzia a Reforma trazendo a profissionalização do Ensino de 1º e 2º grau como forma de garantir a ordem e coesão social via escolaridade.

Durante o período da ditadura militar brasileira, havia grande preocupação com o crescimento do país. A escola deveria preparar o trabalhador para a fábrica. Como nos destaca Pochmann (2001), o Brasil tem uma trajetória relativamente longa no que se refere à

formação profissional - introduzida, ainda na década de 1940, de forma a consolidar um dos principais modelos de qualificação dos trabalhadores na periferia do capitalismo mundial. Nesse processo, houve a montagem de grandiosos programas de formação profissional, com o intermédio de corporações patronais setoriais no financiamento dos mesmos.

Já no século XIX, o país passava por experiências pontuais de formação profissional, expressas na tradição dos colégios fabris, dos liceus de artes e ofícios e das escolas de aprendizes de artífices. Porém, todas estas experiências acabaram resultando em uma baixa eficácia diante da sua desarticulação com o conjunto da estrutura de desenvolvimento nacional. (Ibidem).

Quando o motor do desenvolvimento nacional eram as atividades agro-exportadoras, a mão de obra mais qualificada no Brasil era proveniente do exterior. Na década de 1920, com o surgimento das escolas de formação atreladas a demanda de mão-de-obra, por meio de experiências das escolas ferroviárias e da profissão de mecânica de máquinas agrícolas, o Brasil terminou por se aproximar da concepção norte-americana de ensino industrial.

O governo Vargas implementou um estilo de aprendizagem setorial, buscando oferecer alguma qualificação profissional paralela às necessidades de contratação dos empresários nas atividades urbanas mais dinâmicas. Não há dúvidas quanto ao "compromisso com o adestramento de trabalhadores não-qualificados em tarefas simples, sobretudo na incorporação da metodologia taylorista de organização do trabalho no Brasil" (Ibidem, p. 136). Os cursos de formação de curta e média duração realizados por institutos setoriais como (Senai, Senac, Senat, Senar) expressam bem a política inaugurada nesse período, e vigente até hoje⁷⁰. No entanto, Pochmann (Ibidem) nos aponta a necessidade de difusão de cursos técnicos de longa duração (escolas federais, estaduais e universidades) que sejam compatíveis com o sentido de desenvolvimento de uma economia tradicional.

Sob o segundo governo neoliberal no Brasil, destaca-se a ação do Ministério de Trabalho no governo FHC em articulação com o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador, que promoveu cursos de formação de curta duração, como parte integrante das políticas públicas de emprego. Essa situação acarreta na consolidação de um modelo de formação profissional ancorado em bases organizacionais e financeiras distintas que possuem prioridades distintas.

⁷⁰ De acordo com Frigotto (2007), apenas 46% dos jovens têm acesso na idade normal ao ensino médio, e destes, 60% fazem em horário noturno de forma precária. Por outro lado, o Sistema S, que ganha compulsoriamente do fundo público cerca de 5 bilhões de reais ao ano, optou, a partir de meados da década de 1980, por se transformar em unidades de negócio, vendendo cursos que a maioria dos jovens não podem pagar.

A partir da década de 1990, e diante da diversidade das ocupações, precisaria ser construído um novo modelo de educação profissional. Segundo Pochman (Ibidem), deveria ser montada uma estratégia considerando a repactuação de todos os segmentos que atuam com a formação profissional (sistema “S”, PLANFOR, escolas técnicas e universidades) em torno de um novo modelo em construção de política pública para o trabalho. No entanto, penso que se trata de uma disputa, e não repactuação; nela, no mínimo, os subalternos organizados devem ter um projeto de educação profissional a ser colocado em disputa com o que será apresentado pelos setores empresariais. Caso isso não ocorra, acredito ser ilusória a perspectiva de que os trabalhadores serão ouvidos em suas necessidades.

A segunda característica apontada por Pochmann (Ibidem) é a necessidade de um monitoramento e observação dos modelos de formação profissional diante dos desafios de transformação da economia brasileira com o estabelecimento de metas de eficácia e treinamento. A última condição se refere ao envolvimento dos atores (setores empresarial, governamental e trabalhadores) no desenho do novo modelo de formação, integrando e articulando às ações públicas para o mercado de trabalho com o desenvolvimento econômico. Segundo o autor, deveria ser montado um programa de geração de emprego e renda que estivesse articulado com o projeto de desenvolvimento econômico sustentado, para que os esforços de capacitação profissional não perdessem a eficácia e eficiência.

A capacitação de dirigentes sindicais é creditada como alternativa ao problema da formação profissional para algumas organizações sindicais e movimentos sociais. O Dieese, em convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego, produziu uma metodologia para capacitar dirigentes sindicais e membros de comissões de empresas para a negociação da qualificação profissional. Para a produção da metodologia, foram realizados 2 Seminários. O Primeiro, em São Paulo, reuniu representantes de Centrais Sindicais, do Ministério do Trabalho, técnicos do Dieese e especialistas em qualificação profissional. O Segundo, em Salvador, com dirigentes de entidades sindicais dos Estados do Norte e Nordeste. Para apoiar a capacitação, foi realizado levantamento de experiências nacionais e internacionais de negociação da qualificação profissional e elaborada em pauta padrão, para ser uma referência para dirigentes que estiverem negociando o tema. Financiado pelo MTE (2005), o trabalho foi realizado através do projeto “Qualificação Profissional: um Novo Espaço de Negociação”⁷¹.

O Dieese, em sua parceria com a Organização Internacional do Comércio, realizou em 2005 um Seminário intitulado “O Trabalho Decente como elemento estratégico do

⁷¹ Ver em DIEESE (2005a)

Desenvolvimento com Distribuição de Renda”. O emprego, a renda e a negociação coletiva foram eleitos temas centrais e prioritários nos trabalhos do Dieese. No documento do Seminário, onde os seminaristas definiam como objetivo o enfrentamento da desigualdade, esta, juntamente com a pobreza, são apresentados como elementos distintos, mas cuja distinção é apresentada da seguinte maneira:

A desigualdade diz respeito à **distribuição não igualitária dos recursos dentro de uma sociedade, que pode ser mais desigual ou menos. Já a pobreza refere-se à ausência de um padrão mínimo de condições materiais de existência das pessoas** numa determinada sociedade. A disseminação da pobreza no Brasil decorre essencialmente da desigualdade na distribuição de renda. (DIEESE, 2005, p. 5)⁷².

Fazem parte dos filiados ao Dieese a CUT, a Força Sindical e outras Centrais como CGT, CAT e SDS. Dos quatro tópicos listados nos objetivos específicos dos Seminários, o último me chamou a atenção: “Tratar o tema da equidade de gênero e raça como central na agenda sindical”.

De acordo com estudo coordenado por Márcio Pochmann (2007, s/p), existem 424.083 trabalhadores disponíveis no comércio para 430.833 vagas existentes, o que dá uma sobra de 6.750 postos. Na indústria, o número de trabalhadores disponíveis soma 329.035, para 445.628 postos, o que representa um déficit de 116.594 trabalhadores. Para Pochmann (Ibidem), é paradoxal que faltem trabalhadores qualificados em um quadro de excedente de mão-de-obra.

As análises parecem apontar para a necessidade de repensar a política de emprego no Brasil, incluindo o investimento na qualificação de novos trabalhadores através do ensino técnico. No entanto, Frigotto (2007), em resposta a análise de Pochmann (Ibidem), assinala que estamos diante de uma aparente contradição.

Por um lado faltam jovens qualificados, como mostram os dados acima; mas, por outro, o Brasil perde anualmente cerca de 160 mil trabalhadores, a maioria de jovens que migram para países dos centros hegemônicos do capitalismo. Isto tem a ver com o projeto de desenvolvimento desigual e combinado eleito pela burguesia brasileira⁷³ onde “[...] como assinala Francisco de Oliveira, o analfabetismo, a pouca e fraca escolaridade, a alta informalidade do mercado de trabalho etc não são entraves a esse tipo de opção, mas a sua

⁷² Ver em DIEESE (2005b)

⁷³ Frigotto (2007) em análise sobre o projeto burguês de desenvolvimento destaca a leitura de autores importantes como Leda Paulani, Francisco de Oliveira, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. Destaca que o endividamento externo, assim como a assimetria predatória entre ganhos do capital e dos trabalhadores são expressões da radicalização que o projeto neoliberal imprimiu ao projeto de desenvolvimento burguês para o país. Dentro deste processo é reiterado um projeto societário rentista, em que na divisão internacional do trabalho se “afirma a opção dominante pelo trabalho simples e de baixo valor agregado”.

condição de ser” (Ibidem, s/p). Isto é, uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela.

Neste sentido, é fundamental reiterarmos que foi a burguesia brasileira e os escalões externos quem construíram o “apagão educacional” e de qualificação, e não os jovens da classe trabalhadora e seus pais. “A reclamação da falta de escolaridade e de qualificação dos empresários, políticos e intelectuais da classe dominante brasileira é profundamente cínica”, destaca Frigotto (Ibidem, s/p).

A burguesia brasileira sempre negou a escolaridade básica e, como consequência, a formação profissional efetiva à maioria dos jovens e adultos trabalhadores. Em seu projeto sempre esteve uma educação unidimensional a serviço do mercado e do capital. Seu objetivo sempre foi a oferta de uma educação profissional descolada de uma formação de cultura geral estruturante da consciência ativa dos homens. Sem esta formação básica integrada à formação profissional, só restou aos trabalhadores um adestramento, polivalente, cujo objetivo é formar trabalhadores obedientes.

Para os trabalhadores e educadores que atuam nos diferentes espaços da sociedade e na escola e que têm uma visão crítica às relações sociais capitalista compete lutar, no plano teórico e da prática, por uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano. A isso denominamos uma educação omnilateral ou politécnica. Por isso, pensar de uma maneira ou de outra faz uma diferença radical. Ou seja, de reproduzir e legitimar a exploração e alienação ou de combatê-la e, de dentro desta sociedade, buscar superá-las. (Frigotto, 2007,s/p).

A identidade profissional vivencia uma crise associada às mudanças dos processos produtivos e às formas organizacionais daquilo que a literatura crítica denominou de produção flexível. Este novo contexto de crescente incorporação de ciência e técnica ao modo de produção (capital morto), sob nova base tecnológica digital-molecular aumenta o desemprego estrutural e desloca a concepção de qualificação e de profissão.

Conseqüentemente, também fica combalida a identidade profissional. As noções de competência e de empregabilidade expressam esta metamorfose conceitual e encontram sua expressão concreta no ideário de trabalhador polivalente e flexível. Também, no plano ideológico, se busca apagar a identidade de classe ou de categorias profissionais vinculadas aos sindicatos. O empregável é o indivíduo portador de um conjunto de competências lidas pelo mercado e pelas empresas como desejáveis. Uma espécie de trabalhador *just-in-time* que tem que fazer com “competência” o requisitado.

Principalmente nas últimas quatro décadas, assistimos um debate que marcava a presença do ensino técnico adaptativo a esta lógica destrutiva do sistema capitalista e a luta

para dar aos jovens elementos de formação técnica, social e política de sorte que os prepare para entender esses processos, e, na mediada de sua organização e disposição de luta, reduzir os processos de exploração e alienação.

Há uma relação orgânica do Estado com os interesses imediatos do mercado e das organizações empresariais. Quando se têm projetos educativos que buscam uma formação técnica, social e política integral, os jovens têm maiores chances de inserção no mercado de trabalho e, também de lutar pelos seus direitos. (FRIGOTTO, 2007).

Na verdade a grande luta é para que todos os jovens, independente de sua origem social, possam ter uma educação básica (fundamental e média) que, ao mesmo tempo, articule o específico ao geral, o técnico ao social, cultural e político. A isso que denominamos de educação e/ou formação unitária, omnilateral, integral, politécnica ou tecnológica.

Somos uma sociedade que tem na sua estrutura constituinte a cultura do coronel e do bacharel. Ambas herdeiras da cultura escravocrata. A primeira reitera a violência direta e truculenta com o trabalhador e a segunda pelo desprezo com o trabalho manual e técnico. Estas duas marcas se reforçam e fazem com que a classe média busque para seus filhos as escolhas que melhor preparam para o ingresso no ensino superior. Se estas escolas forem, como tem sido no Brasil, a Federal de Ensino Técnico e tecnológico, disputam estas vagas, não para buscar os empregos técnicos, mas para ter mais chances de ingresso na Universidade nos cursos de maior prestígio social. (Frigotto, 2007, s/p).

A busca pelo ensino superior pelos trabalhadores se dá pressionada pelo aumento da competitividade, considerando que o ensino fundamental e médio não garantiu para estes jovens o seu déficit de escolaridade crescente. (Ibidem).

Frigotto e Alexandre (200-), destacam que, no Brasil, freqüentam o nível médio na idade escolar correta apenas 12,9% dos jovens do campo. Como demonstram os autores, enquanto no sudeste e sul, respectivamente, 33,4% e 22,8% dos jovens do campo estão na faixa etária adequada, no centro-oeste encontramos 14,4%; no nordeste, 5,5%; e no norte 4,2%.

Na América Latina, o Brasil é um dos poucos países onde o Ensino Médio não é obrigatório. Comparado com os países europeus a distância é ainda maior. Ele se apresenta como uma forte mediação de negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros e, também, da possibilidade de avançarmos tanto na produção de ciência e tecnologia, quanto de sua adequada aplicação no processo produtivo.

Isso se revela em dados que indicam que o Brasil concorre com 1,6% da produção científica internacional e responde apenas por 0,0019% das patentes internacionais que indicam a criação de novas tecnologias. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens

brasileiros concluem o ensino médio, e destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária - noturno e/ou supletivo. Quando analisados por região e pela classificação urbano e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade.

De acordo com Texto Base da II CNEC, o que está em questão é a oferta de cursos de Educação Profissional, como “direito público ao homem e a mulher do campo, dando-lhe opção de permanência no meio ou prosseguimento de estudo, buscando a identificação com a sua luta histórica”. A II Conferência compreende que é preciso uma formação profissional alicerçada em um modelo de desenvolvimento sustentável do campo que possibilite a permanência dos (as) jovens no campo. Para tanto, faz-se necessário uma Educação Profissional nos seus vários níveis que garanta a educação dos (as) jovens agricultores (as), visando o aprimoramento técnico-científico, por meio de uma formação integral; envolver no processo educativo as famílias e as comunidades dos (as) jovens; Criar iniciativas diversificadas para transformar a realidade sócio-humana das comunidades.

A Educação Profissional deverá atender as mais diversas situações e exigências do campo, como: ajudar na formação de lideranças para que estas possam estimular e orientar o desenvolvimento técnico agroecológico (em geral) e comunitário (em particular) no estímulo a seus valores históricos e culturais; despertar no jovem a valorização do campo, como ambiente de criação de vida; proporcionar conhecimentos teóricos e práticos na agricultura, pecuária, pesca, no extrativismo e outras culturas, destinados a possibilitar que a economia das comunidades e das regiões seja viável economicamente, com uso de técnicas adequadas para a recuperação e preservação do meio ambiente, dentre outras⁷⁴. Nas proposições da II CNEC constava a luta pelo desenvolvimento de uma política de construção de escolas de Nível Médio e pelo fortalecimento das escolas técnicas e agrotécnicas.

3.4 Tendências atuais para a política educacional brasileira de Ensino Médio

Em 1934, Anísio Teixeira, ao assumir o cargo de secretário geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, iniciou a implantação de um conjunto de medidas que dava

⁷⁴ Foram tiradas as seguintes proposições para a Educação Profissional do Campo: Ampliar as parcerias entre as Escolas Agrotécnicas, CEFET's e Escolas Profissionalizantes ou de Ensino Técnico Profissional Estaduais, Universidades, Movimentos Sociais, Secretarias de Educação para desenvolver novas políticas de formação, tais como: cursos profissionalizantes a partir das demandas das comunidades; Cursos técnicos de nível médio e superior em diferentes áreas que atendam às questões específicas das regiões; Implementar novos formatos de cursos integrados de Ensino Médio e Técnico tomando como referência a biosociodiversidade do campo e da floresta; Desenvolver pesquisas no âmbito dos currículos, da produção de materiais didáticos, do levantamento e atualização de dados da educação em todas as regiões do país.

estrutura ao ensino nos vários níveis, desde a escola primária aos ensinos superiores. Há mais de 60 anos, Anísio defendia a implantação da escola integral que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, a importância da língua portuguesa como instrumento de pensamento, instrução e desenvolvimento físico do indivíduo, readaptando o ensino às particularidades da região e do ambiente no qual estava inserido. Anísio Teixeira contribuiu na promoção da articulação entre ensino técnico-profissional secundário e o secundário acadêmico, garantindo a equivalência de estudos. Para o pensamento vigente na época, isso funcionou como uma verdadeira revolução educacional, pois a dualidade de ensino, técnico profissional para as camadas populares e acadêmico para as elites, estava ameaçada.

As políticas para o Ensino Médio no atual governo demonstram uma tentativa em recuperar esta dualidade numa contra-reforma operada pelo capital. O Ensino Médio, servindo aos interesses dos trabalhadores, deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Nele, a visão da tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de forma que a escola implemente a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua do conhecimento. (RAMOS, 2003).

Segundo Ramos (Ibidem) é possível repensar o Ensino Médio através da interdisciplinaridade. Esta é uma contribuição à forma da educação neste nível de ensino e também ao seu conteúdo, na medida em que permite a escola identificar os sujeitos que fazem parte dela, bem como as “dimensões da realidade motivadoras de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos”. O currículo, portanto, deve ser preenchido de um conteúdo cultural, metodológico e epistemológico que mobilize os alunos. Desta forma, haverá a construção do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, dando ao conhecimento um sentido histórico-social. Algumas abordagens metodológicas podem dar ao currículo uma perspectiva de totalidade.

Como proposta do plano de estudos interdisciplinar, a autora propõe, como metodologia, tempos de estudo com utilização intensa da Biblioteca, investigações de problemas de ordem sócio-econômica e realização de atividades práticas como laboratórios e visitas a campo, combinados com o uso de acervos e patrimônios histórico-culturais da região. Fazendo uma abordagem pedagógica das atividades cotidianas é preciso encontrar projetos em comum no processo ensino-aprendizagem.

Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), a eleição de Lula da Silva em 2002 não significou também no campo educacional e do Ensino Médio o início de mudanças estruturais necessárias. Na contramão das produções críticas no campo Trabalho e Educação e das lutas da sociedade, os lutadores desse campo encontraram omissão no exercício do poder. Apesar do Ministério da Educação no mandato de Lula ter anunciado o objetivo de reconstrução da educação profissional, como política pública na correção da política de aligeiramento da formação técnica do governo anterior, que conferia a ela um treinamento superficial, nas palavras do MEC em 2005, a política de formação profissional no governo Lula se processou mediante programas focais e “contingentes” como o “Escola de Fábrica”, o Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

“[...] três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005 s.p)

Os autores demonstram que a política minimalista para a educação profissional já havia encontrado brechas para sua efetivação quando foi feita a opção por um novo decreto que revogava o 2.208/97, “em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional”. O processo demonstrava que as forças “conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”.

Como destacam os autores, algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente *comprovaram* que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. Antes mesmo da reorganização ministerial, a estratégia pensada para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicava dar alguns passos.(Ibidem)

Como enfatizam os autores, seria necessário o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. “Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais”. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de

implementação dessa modalidade previria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

De acordo com Ruiz (2003), Secretário de Educação durante o governo de Cristóvão Buarque, uma das propostas para a política do Ensino Médio é a obrigatoriedade desta etapa do ensino, o que já estava garantido na Constituição, sendo retirado por emenda constitucional no governo FHC e recolocada como obrigatoriedade na LDB de 1996. A intenção da obrigatoriedade era a de estancar a defasagem série/ensino, tendo o aluno que completa a 8ª série do nível fundamental, obrigatoriamente, vaga garantida no ensino médio. De acordo com o Censo realizado pelo MEC⁷⁵, dos 8,7 milhões matriculados na escola pública com idades entre 15 e 17 anos, há cerca de 2 milhões fora da escola, e aproximadamente a metade ainda no ensino fundamental, ou seja, fora da sua idade escolar. Como solução aos que estão fora da escola, o ex-secretário de educação diz ter sido pensado mais 1 ano de ensino que permita ao aluno conhecer melhor quais as alternativas para o ensino profissionalizante com disciplinas extras a serem oferecidas nas escolas e nos centros educacionais que trabalham com educação profissional.

O ex-secretário deixa claro que o quarto ano de ensino não tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino médio, mas preparar melhor o jovem. “A melhoria da qualidade do ensino médio vai se dar de outras formas, com melhores livros didáticos, melhores condições de trabalho e qualificação para os professores” (Ibidem, p.13). Notamos que a concepção de qualidade não se volta para a promoção de uma formação integral, que alie formação geral e específica. Ao contrário, as escolas neste quarto ano serão obrigadas a oferecer alguma opção para o quarto ano, ou preparando melhor os alunos para o vestibular, ou criando disciplinas de formação profissional. Isto é, ou preparando o aluno para a universidade ou para o trabalho profissional, o que abre uma grande porta para o desenvolvimento das iniciativas privadas em educação que oferecem formação profissional.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por pressões do governo, tenderá a ser obrigatório e já seleciona estudantes para entrada no Programa Universidade para Todos

⁷⁵ A esse respeito, cf. Revista do Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Ano I, nº 1. Junho/julho 2003.

(ProUni)⁷⁶ que, segundo o ex-ministro Ministro da Educação Tarso Genro, torna “públicas vagas privadas no Brasil”, “ocupando o espaço ocioso das universidades particulares.” (GENRO, 2004, p.10). A propaganda do ProUni diz que os alunos de baixa renda e professores da rede públicas terão acesso à “universidade” pelo novo programa. O programa ainda trabalha com uma política de cotas, com vagas garantidas para afrodescendentes e indígenas⁷⁷.

Ruiz (Ibidem, p. 13) destaca que “para os CEFETs e as escolas agrotécnicas, é importante que elas saibam o potencial que elas tem para o desenvolvimento local e regional,

⁷⁶ De acordo com LEHER (2004) atualmente o setor privado da educação superior conta com uma inadimplência da ordem de 35 a 40%, declarada por entidades patronais. O ProUni “é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, para as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda” (s/p). O autor denuncia que o ProUni, o projeto de inovação tecnológica, que pressupõe que a universidade pública deve captar recursos do mercado e vender serviços, cursos, entre outros, são projetos que têm como pressuposto que o responsável fundamental pelo financiamento da educação é o mercado, um conceito de parceria público-privada. **Não há nenhuma medida hoje em curso que mostre uma disposição do Estado de retomar os investimentos e o apoio às instituições públicas.** (Ibidem, 2004, s/p, grifo meu). “Quando o MEC lançou a idéia, no início de 2004, muitos dirigentes [das universidades particulares] manifestaram contrariedade, alguns de modo agressivo, afirmando que 20% das vagas representam uma contrapartida abusiva à completa isenção de tributos. O governo acusou a pressão e reduziu as bolsas integrais a 10% e, a seguir, já no parlamento, ante novos reclamos e, por acordo com a base parlamentar do governo, as bolsas integrais despencaram para 4,25%. Assim, em retribuição a uma liberação tributária que totalizará mais de R\$ 2,5 bilhões por ano, as empresas do setor cederão cerca de 100 mil bolsas integrais [...]” (LEHER, 2004, s/p).

⁷⁷ A proposta é de um ingresso de instituições privadas de ensino superior formalizado mediante termo de adesão com o MEC. As instituições aderidas ao programa são isentas do pagamento do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, da Contribuição Social sobre Lucro Líquido, do Programa de Integração Social (PIS) e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins). Como contrapartida, deverão oferecer 10% de suas vagas em bolsa de estudo. No caso das filantrópicas, os 20% de gratuidade que já são exigidos por lei deverão ser concedidos exclusivamente por meio de bolsas de estudo, e não mais com outros tipos de atendimento, de difícil controle contábil.

No ano de 2003 o governo federal e estados anunciaram o investimento de R\$ 60 milhões no ensino médio num convênio firmado entre o Ministério da Educação e 26 secretarias estaduais de Educação e do Distrito Federal. O acordo contava com investimentos do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), do MEC, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de R\$ 26,5 milhões. Os recursos do Promed buscavam ampliação de vagas e segundo os defensores da modernização uma “melhoria do espaço físico da escola”.

De acordo com o ex-ministro da educação Tarso Genro (2004, p. 11) essas mudanças na estrutura do MEC visavam concentrar, priorizar e hierarquizar as ações do próprio Ministério. No plano de mudanças a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (Seif) seria transformada em Secretaria de Educação Básica (SEB), reunindo ensino infantil, fundamental e médio em uma mesma pasta.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) passaria a se chamar Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Sua meta seria expandir a educação profissional de forma a atender às necessidades de formação do trabalhador e ampliar o acesso a novas tecnologias.

Seriam fundidas as Secretarias Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e de Inclusão Educacional (Secrie). Ao se unirem, dariam lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Seu objetivo seria reduzir as desigualdades educacionais por meio de políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso ao ensino e de educação continuada.

As demais secretarias que compõem a nova estrutura do MEC - Educação Superior (Sesu), Educação Especial (Seesp) e Educação a Distância (Seed) - não sofreram alterações, mas haverá modificação em seus objetivos e desafios. A Sesu, por exemplo, vai comandar uma das principais prioridades do governo Lula, que é a reforma do ensino universitário brasileiro.

aglutinando prefeituras, associações comerciais, associações de produtores.” ressalta a preocupação em articular em nível nacional um conselho que permita juntar os órgãos governamentais que trabalham com formação profissional, o sistema S (SENAI, SESI e SENAC), as centrais sindicais e a sociedade civil.

A idéia da articulação é que respeitando as especificidades de cada área, seja possível seguir uma política nacional de educação profissional, como modo de ter controle sobre as ações das instituições. Para o ex-secretário, esta medida ainda é fundamental porque pode formar pessoas que estão fora da escola por não terem um diploma de ensino médio para dar seguimento aos estudos.

No convencimento da eficácia destas políticas está a idéia de promoção de uma universalização da educação básica, com o acesso de todos ao ensino médio, ofertado também à noite, oferecendo formação profissional. Isto é, “aqueles que chegam à noite na escola porque estão trabalhando para o sustento da família, terão grande incentivo na formação profissional” (Ibidem). A secretaria convoca ONGs, a CUT e outras organizações que têm experiências de formação para os trabalhadores, num viés profissionalizante para a organização desta formação profissional. Este trabalho, de acordo com o ex-secretário, requer aperfeiçoamento dos professores que é entendido pela secretaria como a busca pela incorporação de novas metodologias para melhor desempenho em sala de aula.

Este debate reforça a leitura de competências, amplamente difundida na Educação Básica através das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como destaca Ramos (2003), a renovação metodológica foi considerada condição fundamental para a melhoria do ensino que tinha como referencial o desenvolvimento das competências dos estudantes. Esta leitura amarra o ensino médio sob uma única concepção pedagógica, a pedagogia das competências, ferindo o artigo 206 da Constituição Federal que diz que o ensino será ministrado com base no pluralismo das idéias e de concepções pedagógicas.

Além disso, as disciplinas seriam eliminadas do currículo, com a aprendizagem por projetos e por problemas, negando um acesso ao conhecimento sistematizado socialmente, aos conceitos científicos e aos fundamentos geradores dos problemas sociais e explicadores dos processos naturais, enfim, de conhecimentos promotores de uma aprendizagem significativa e da produção do conhecimento, o que requer que os conceitos científicos sejam apreendidos em suas raízes epistemológicas.

No campo tenso da política, é fundamental, portanto, que o ensino se desenvolva com base em concepções pedagógicas que a comunidade defina como sua referência, garantindo um princípio que fundamenta a ação escolar: o direito de acesso ao conhecimento

sistematizado por todas as pessoas. A pedagogia das competências como referência oferece limites para a construção do conhecimento a partir da escola.

Em 2003, o MEC junto com a SEMTEC, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas (SEBRAE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), efetivam o Programa Educação Empreendedora no Ensino Médio. Nos referenciais embaixadores do Programa, encontramos diretrizes como o espírito de pertença, o indivíduo como responsável pela própria vida, a criatividade como instrumento de ação na realidade concreta, a ousadia como elemento propulsor da ação. Como concretização desta parceria, foi lançado um concurso que buscava estimular nas escolas de nível médio da rede pública do país, práticas, projetos, experiências ou ações que contribuíssem para o ideal da educação empreendedora defendido no programa, realizando uma “mobilização nacional para incentivo ao empreendedorismo nas escolas de ensino médio da rede pública de todo país”, segundo declaração dos próprios parceiros organizadores do Programa à Revista Ensino Médio.

Outra prova da difusão da pedagogia das competências, é a forma como Secretarias e Prefeituras encaram o problema do desestímulo dos professores, e no caso particular, do Ensino Médio, como as Secretarias analisam a falta de docentes no Ensino Médio. A Revista Ensino Médio nº2 (2003), publicou a matéria “Profissão Professor” que nos contava sobre o déficit de quase 200 mil professores na rede pública de ensino médio. Como solução a este problema, a reportagem aponta professores enfatizando a importância do amor a profissão, profissionais que estavam afastados por comprometimento das cordas vocais, renunciando à posição de “encostadas” para voltarem à sala de aula com mais criatividade, oferecendo trabalho em videotecas.

Uma das professoras destaca ser preciso “libertar o ensino médio da falta de recursos e apoio”, dizendo que “professores e alunos estão no mesmo barco”. Esta é a argumentação também utilizada pelos veículos de comunicação e governos que colocam os alunos contra os professores, sublinhando a falta de profissionais nas áreas de risco, como é anunciado no conjunto das favelas do Complexo do Alemão. Nesta linha de argumentação, a Secretaria cria consenso combinando opiniões de alunos sobre os professores: “O professor tem que gostar do que faz e passar isso pra turma”. Outros destacam que o problema reside em o professor não ter estímulo, recebendo sempre o mesmo, independente do tipo de trabalho que faz em sala de aula. Esta também é uma leitura que justifica a postura do professor competitivo reforçando as falsas “qualidades” do ensino privado em detrimento de um ensino público

defasado. Dentro dessa leitura cabe a idéia de combinar gratificações aos salários, medidas de acordo com o esforço dos professores, num controle maior sobre a formação em sala de aula.

O ex-secretário estadual de Educação, Antônio Ibañez comprova ser o desenvolvimento de competências a saída para a crise docente na educação estadual. Para ele é preciso criar um sistema de programas de formação de professores, aumentar os aportes financeiros para o setor e universalizar o ensino médio via FUNDEB.

Atualmente, as universidades privadas são responsáveis pela formação de 85% dos professores brasileiros. Ao contrário do que diz o Diretor de Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM), da Secretaria de Ensino Superior do MEC, não é a intenção das universidades públicas se ocupar menos com as áreas mais custosas do conhecimento como pesquisa e desenvolvimento, deixando para as privadas este encargo e se responsabilizando apenas pelo ensino menos custoso como aquele referente a áreas como ciências humanas e sociais aplicadas, direito, administração e licenciaturas. Isto é deliberação do Banco Mundial e do FMI como medidas de ajuste estrutural, numa negociação de nossa dívida externa. Estas universidades sofrem deliberações governamentais, tendo ferida sua autonomia devido a uma aproximação de reitorias e diretórios acadêmicos com órgãos do governo.

Hoje, o desenvolvimento de ciência e tecnologia não está sequer dentro das funções principais para a educação do Terceiro Mundo, mais voltada para o aprimoramento do ensino elementar (fundamental) e posteriormente do ensino técnico-profissionalizante conseguido também no ensino médio.

As universidades públicas desenvolvem pesquisas para as empresas brasileiras, ou seja, para o capital privado nacional em patamares modestos que permitam ao país manter sua governabilidade com as frações majoritárias internacionais.

Uma outra distorção é a de que as privadas surgem suprimindo a lacuna das públicas. Pelo contrário, as públicas preservam o ponto estratégico de desenvolvimento de pesquisa a serviço do capital na utilização do fundo público para a educação, com injeção de capital privado, na criação do sucesso da parceria público-privado, que reserva os méritos do funcionamento da universidade pública à injeção de capital privado. Apesar destas limitações, o Diretor de Departamento reconhece que a formação docente nas mãos da iniciativa privada é algo preocupante.

Uma das prioridades do Ministério da Educação do governo Lula é modernizar as escolas com um projeto integrado com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) para equipar as escolas com bibliotecas virtuais, permitindo um suposto “salto” de qualidade na

educação brasileira. Para a Secretaria, a educação à distância que permite bibliotecas virtuais é a mesma que pode formar professores com graduação. Na avaliação do Diretor da DEPEM

Para o número de quase um milhão de professores que temos sem graduação, a educação à distância seria uma solução de curto prazo. Teríamos que abrir cem mil vagas para atender a esta demanda nos próximos quatro ou cinco anos e não temos esta capacidade na universidade pública. Já com o ensino à distância podemos duplicar o número de vagas com um custo que equivaleria ao da formação presencial. (REVISTA ENSINO MÉDIO, 2003).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma realização Inep/MEC que busca verificar o desempenho dos estudantes, busca de acordo com seus organizadores “tentar encontrar as razões das deficiências detectadas” no ensino fundamental e médio. De acordo com os resultados do SAEB, 42% dos alunos da 3ª série do ensino médio encontram-se nos estágios crítico ou muito crítico, tratando-se de leitura. Notamos que pela avaliação do próprio MEC, os alunos lêem apenas textos informativos e narrativos simples. Dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, 74% dominam habilidades em leitura que são compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e a 7ª série, estando apenas 5% no patamar considerado desejável.

A Revista do Ensino Médio, nº4 (2004) sinalizou a expansão do Ensino Médio, contendo fotos de páginas na *web* do governo federal com as manchetes “presidente Lula anuncia medidas que ampliam acesso à educação, democratizam o crédito e aumentam oportunidades de emprego”, “o direito de saber ler”. A revista apresenta um conteúdo mais enfático na propaganda ao governo e mostra o ensino médio crescendo mais que os demais níveis da educação, com um crescimento de 84% nos últimos dez anos, indicando uma duplicação no número de concluintes com a marca de 1,9 milhão em 2002 - informações levantadas pelo Inep/Mec.

Dos matriculados no ensino regular, 88% estão em escolas públicas e as mulheres são maioria. *Praticamente toda a oferta acontece na área urbana* e quase metade dos estudantes está no período noturno de acordo com dados do ENEM, 47% dos matriculados trabalham e estudam e 20% estão à procura de emprego.

Um grande problema nas análises brasileiras sobre o ensino médio é que elas apontam o índice de evasão no ensino fundamental, estimulada pela retenção do aluno como maior fator para os alunos não estarem cursando o nível médio. Para isto há um olhar sobre a avaliação do aluno em detrimento de conteúdos mais completos para a análise (como o contexto sócio-econômico vivido pelo aluno) na contemplação da relação escola-comunidade

nos conteúdos programáticos. O atraso escolar é tomado como resultante da repetência e do abandono, “problemas crônicos da educação brasileira”.

A situação do Ensino Médio é bastante diferente de acordo com as regiões do país. No sudeste temos 44% dos alunos, seguido do nordeste com 28%. Na região norte, o atraso escolar é de 69%. No nordeste do Brasil, em relação às competências da língua portuguesa 44,9% dos alunos matriculados no Ensino Médio estão no nível crítico, segundo avaliações do INEP, contra 34,37% no sudeste e 31,33% no sul. Nota-se que apesar da grande diferença sócio-econômica entre as regiões, a qualidade do ensino não possui diferenças tão alarmantes entre elas, demonstrando que a má qualidade do ensino já está incorporada na política educacional e no papel conferido à educação no Brasil.

Sobre o Ensino Médio, as diretrizes do Banco Mundial no final da década de 1980, apontavam para a introdução de testes padronizados para a avaliação de rendimento escolar dos alunos, incentivo financeiro diferenciado conforme rendimento escolar de cada instituição escolar, incremento gradativo de matrículas na rede privada de Ensino Médio via custeio de bolsas pelo governo. O relatório também apontava uma baixa equidade dos sistemas educativos nacionais apontando o alto custo anual por aluno das escolas técnicas federais em comparação com os alunos de outras escolas públicas de ensino médio. Dentre as recomendações do BM constava: cobrança de anuidades e/ou taxas escolares, seja mediante a aplicação do sistema de crédito educativo para “atender os alunos carentes”, seja pelo pagamento direto pelos alunos de acordo com renda familiar. Desta forma, a Política Nacional de Ensino Médio segue determinada pela divisão internacional do trabalho que reserva ao Terceiro Mundo os conhecimentos elementares, a formação básica e técnica para o trabalho.

CAPÍTULO 4

O MOVIMENTO DOS SEM-TERRA E OS HORIZONTES DO ENSINO MÉDIO DO CAMPO

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se encontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana.

Miguel Arroyo

A organização e o processo de trabalho assumem características diferenciadas ao longo da história, de acordo com o desenvolvimento do modo de produção, utilizando-se de diferentes estratégias de gestão para extração da mais-valia. No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação direcionada e subordinada a determinada **lógica social de produção** por meio dos instrumentos de trabalho e sua organização.

Quem determina esta lógica de produção são os povos organizados, os produtores rurais, os empresários; é o setor produtivo organizado quem dita as diretrizes políticas e sociais da produção. Estas diretrizes encontrarão limites se a força político-governamental na direção do Estado não for sua correspondente. Mesmo que o poder político-governamental não represente os interesses diretos de nenhuma das forças em disputa, ele se manterá forte se o vigor das contradições internas não atingirem o seu braço coercitivo, os homens armados. Neste sentido, este capítulo, juntamente com a análise da educação de nível médio promovida pelo MST, busca mapear as tendências da produção do campo, e, portanto, as tendências de uma educação do campo nos moldes preconizados pelo MST.

Sabemos ser o processo de trabalho fundamental na operação do trabalho no sentido lógico definido pelo capital. Sua força de trabalho, suas máquinas, sua matéria-prima, o gerenciamento de tudo isto está regido sob a lógica do capital: extração de mais-valia e lucro.

No socialismo estaremos ainda dependentes da produção da vida, exatamente por isto a centralidade ontológica do trabalho. No socialismo e até mesmo no comunismo ainda serão necessárias ferramentas, matéria-prima. Ainda haverá necessidade social definida e mercadoria. Será preciso no socialismo ressignificar o processo de trabalho na direção socialista, garantindo a sobrevivência dos trabalhadores organizados.

Para maior obtenção da mais-valia na economia capitalista, a organização e os processos de trabalho sofrem constantes mudanças a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista; destaca-se cooperação simples, manufatura, maquinaria e automação microeletrônica, entre outros.

Buscamos neste capítulo dar atenção ao questionamento sobre o papel da escola dentro de um sistema de produção socialista e contribuir para uma análise de como seria a comunicação entre escola e campo de trabalho para a construção da tecnologia a serviço do trabalhador.

4.1 A Esfera Pública e a Construção de Paradigmas: MST e a Luta pelo Estado Social

Como destaca Molina (2006), é na esfera pública que os paradigmas se afirmam ou desaparecem, por isso é importante conquistá-la ou ressignificá-la. A esfera pública é entendida como espaço de interação entre Estado e Sociedade na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse sentido, alude-se a uma interação entre sujeitos históricos onde cada qual em certa medida cede parte da sua condição ou de seus atributos específicos para formar um novo campo político; citando Francisco de Oliveira, Molina (Ibidem) destaca que estaria aquém do Estado no seu sentido de sociedade política e além da sociedade civil no sentido dos negócios. Aquém por não ser gestor direto da sociedade e além por ser um espaço de interação que ultrapassa os interesses particularistas de cada um dos sujeitos sociais que compõe.

Como aponta Frigotto (200-a), ao contrário de certas visões da esquerda que declaravam estarmos diante de um Estado mínimo, o que ocorreu no mundo foi a ampliação do Estado enquanto concentrador de recursos para tornar seguras as operações do capital. Desta forma, diminuía o fundo público destinado aos direitos sociais como educação, saúde, moradia, transporte e aposentadoria. Foi o direito que se tornou mínimo sendo deslocado para o âmbito privado e mercantil.

Ao aparelho estatal, cabe a busca de eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo coerentes. No caso da Educação do Campo, o objetivo maior a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos especiais, sem descuido do nível superior, é a expansão até a universalização da educação básica amparada em padrões de qualidade técnica e social. A busca desse objetivo maior implica a proposição e execução de ações que envolvem todo o Ministério da Educação, isto é, extrapola a governabilidade direta.

De acordo com Molina (2006), a coordenação geral de Educação do Campo, mais que propriamente executora de programas e projetos, tem significado um espaço de elaboração de propostas e de mediação de encaminhamentos junto a outros setores de MEC e mesmo junto a outros ministérios. Ainda, a busca da universalização da Educação Básica *no* campo, e com a

qualidade pretendida para além do papel do MEC, demanda a ação decisiva dos demais entes da federação; eis que na ausência de um sistema único de educação nacional há que se efetivar, pelo menos, o regime de colaboração.

Assim, é mister que as políticas de financiamento, conforme já previsto na Lei nº9424/96 que instituiu o Fundef, considere a necessidade do repasse diferenciado a mais para Escolas do Campo. A luta é pela manutenção e ampliação desse princípio no Fundeb (MOLINA, 2006, p. 24).

De acordo com Frigotto (200-a), a luta a ser travada pelos movimentos sociais, na qual o MST está avançando é para que o fundo público, através do Estado, garanta o direito à escola pública, laica, gratuita e universal a todos e em todos os níveis.

De acordo com o debate presente na Declaração Final da "II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo" (II CNEC), realizada em 2004, comprovamos o avanço do MST no âmbito das políticas públicas através da aprovação das "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). (MST, 2004b). A meta é por em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo. Entre os objetivos das Diretrizes encontramos a valorização do campo que englobaria os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, os caiçaras, ribeirinhos.

Como destaca Frigotto (Ibidem), cultura, educação e conhecimento formam força política para transformar cada membro do MST num cidadão que lute por seus direitos solidariamente com todos os injustiçados do campo e da cidade.

O projeto educativo, porém, não pode vir de cima para baixo. Tem que ser definido pelas organizações da sociedade. Neste sentido, a luta democrática e socialista é na direção de ampliar a face pública do Estado para que o mesmo possa efetivar políticas públicas, já que nem uma ONG, ou Igreja, ou associação podem garantir direitos. Quem pode é o Estado radicalmente democrático. Política pública é, pois, a que garante na esfera estatal radicalmente democrática os direitos sociais básicos. Neste sentido, a idéia de "público não estatal", gera confusão com o conceito de "Terceiro Setor". (Ibidem).

Tornar público o conflito social é fundamental, porém viável em espaços não gerenciados pela lógica mercantil. É o espaço público o lugar aglutinador de forças para a luta; dentro desta concepção, a II CNEC também trouxe contribuições ao definir como uma das prioridades de luta "superar o uso privado do público", contra o uso privado da máquina

estatal, especialmente em relação ao campo. Estas novas políticas públicas para o campo devem ser universais e com a especificidade deste lugar. (MST, 2004b).

Com relação à Educação do Campo, foi previsto nas resoluções da II CNEC (Ibidem) um programa de bolsa (renda) para todos os trabalhadores e trabalhadoras Jovens e Adultos estudantes que, ao passo que trabalham, possam estudar e se tornar lideranças, também nesse processo⁷⁸.

Na arena das políticas públicas educacionais não há reflexão apenas sobre a Educação Básica. Na II CNEC as universidades foram propostas como centros de formação, sendo proposta a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e socialmente democrática e solidária; ampliação da participação dos sujeitos do campo nos diferentes cursos superiores; criação de um sistema de bolsas para os sujeitos oriundos do campo a fim de que seja garantida a sua permanência na universidade; aumento do número de bolsas de pesquisa e criação de bolsas de extensão para diversas áreas (humanas, sociais, tecnológicas etc.), reconhecendo que o campo exige produção teórica, tecnologia para fundamentar um outro modelo de desenvolvimento.

Desde a década de 1940 explicita-se o que a crítica denominou de "ruralismo pedagógico", cumprindo pacotes educativos que não consideram o protagonismo e a especificidade dos sujeitos do campo. (FRIGOTTO; ALEXANDRE, 200-).

A luta pela Educação pública e de qualidade está vinculada à luta contra a dependência; um exemplo disto é a luta pela garantia da soberania da educação brasileira desvinculando-a de qualquer relação com a dívida externa.

4.2 A Educação do Campo: desafios para sua construção e sua pedagogia

A Educação do Campo (EC) foi incentivada por um processo de aumento das lutas contra a pobreza, contra a desigualdade pela implantação violenta do agronegócio; pela identificação da ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses trabalhadores(as) do campo; pela emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social (luta pela terra e por reforma agrária); pelo debate de

⁷⁸ Aparentemente, o projeto do FUNDEB em discussão, ao repartir por matrícula no ensino básico, diferenciando por etapa (infantil, fundamental, médio) e especificidade (educação de jovens e adultos, especial, rural, etc.), garante esta diferenciação. Entretanto, é preciso resgatar também a emenda 14 do PNE que estabelece critérios para um cálculo de valores per capita, fundado na qualidade do ensino e seus respectivos insumos. Assim sendo, a demanda dos movimentos sociais por Educação do Campo deve concentrar esforços para que o seu financiamento esteja assegurado no FUNDEB, garantindo a diferenciação de valores para que os recursos investidos assegurem um padrão de qualidade. (MST, 2004b).

uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustentasse uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. A educação do campo se constituiu a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo.

Existe uma compatibilidade de origem entre agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses que são os sujeitos principais da segunda. Esta tem sido referida como principal oposição da Educação do Campo com a “educação rural” ou para o meio rural que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição, atendendo a outros interesses que não o da população do campo como grupo social, classe e pessoas. O Conceito de Educação Rural está associado a uma educação precária, atrasada, com poucos recursos. A origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial.

O movimento Inicial da EC foi de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação **no** e **do** campo e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento.

A Educação do Campo significa um projeto dos povos do campo na luta contra a omissão do Estado e as propostas da “Educação rural” ou “Educação *para* o meio rural” no Brasil. Este projeto emerge das lutas por Educação Popular, imersa no conjunto das lutas sociais do campo. É a partir da realidade destes sujeitos, crianças, jovens e adultos, que se constrói a diferença dos processos educativos protagonizados pelo MST. (FRIGOTTO, 2006)

De acordo com Frigotto (200-a), a entrada incisiva do MST no campo educacional, em particular na educação do campo, significou o estabelecimento de um novo referencial centrado nos sujeitos concretos e nas suas lutas. Para o autor, Educação **do** campo e não **no** ou **para** o campo, expressa que há sujeitos no campo, há particularidades culturais e sociais que são o ponto de partida e de chegada de qualquer processo cultural e educacional. Não se trata, porém, de uma cultura e educação particularistas.

A II CNEC contou com 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, dentre eles o Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONG’s e Centros Familiares de Formação; em geral a Conferência estava representada por trabalhadores(as) do campo, de comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e povos indígenas.

O Debate da Educação Básica do Campo trazido na Conferência é na realidade um debate sobre o projeto histórico de sociedade e sobre a estrutura fundiária das elites

brasileiras, implicando uma análise de como essas elites se associam, de forma subordinada, ao grande capital mundial.

Trata-se de um debate que, se for à raiz da questão do campo no Brasil, exporá o caráter criminoso do latifúndio. Com efeito, este é o responsável pela existência de quatro milhões de famílias sem-terra, de milhões de bóias-frias e da favelização das grandes e médias cidades do Brasil. Por isso, esta é uma bandeira de todos aqueles que estão querendo mudar profundamente a estrutura injusta e desigual da sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2004, p. 65-66).

A decisão do MST em fazer o debate sobre a Educação Básica de nível Médio levou em conta que, entre as quase 2 mil escolas públicas que o Movimento conseguiu implantar nas áreas de Reforma Agrária, não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade.

Essa situação se confronta com o clamor da juventude sem-terra pelo seu direito à escolarização e com a convicção que temos não apenas da legitimidade desse grito, mas também da importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de Reforma Agrária que defendemos como parte de um Projeto Popular para a Agricultura Brasileira e para a Nação" (MST, 2006).

A luta pela Educação do Campo é, portanto, uma luta que considera a estrutura histórica e econômica da sociedade brasileira para o desenvolvimento dos homens do campo, e, na luta pela produção da vida do campo, tem como especificidade a luta pela Educação de Nível Médio do Campo. Esta luta se inicia na década de 1960, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, saúde, educação. Nesse momento, estes movimentos - e centralmente o MST - começam a construir práticas pedagógicas através da educação popular que motivaram diferentes movimentos de educação no campo, em diversos estados do país. Na década de 1980, começaram a ganhar mais força e visibilidade. (MST, 200-b).

Estes homens do campo articulados lutam pelo direito de todos estarem na escola, por infra-estrutura, formação necessária para os docentes, o que implica formação de educadores do campo, conhecedores da realidade deste lugar. A luta não está restrita à Educação Básica; os trabalhadores(as) do campo também estão preocupados com a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade com a luta contra formas de acesso excludentes ao ensino superior nas universidades públicas.

Estes sujeitos denunciam que os mais altos níveis de analfabetismo estão no campo, e que os currículos não evidenciam preocupação com a formação. Os lutadores por uma Educação do Campo são os mesmos que lutam pela reforma agrária, por um projeto de desenvolvimento sustentado, pela articulação entre campo e cidade, pela expansão da agricultura camponesa e familiar.

Significa aos trabalhadores(as) do campo uma conquista política ter a Educação do Campo na agenda de lutas e de ações de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores(as), tal como o envolvimento de várias entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo.

Tem sido uma prioridade desses sujeitos articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com o governo federal e movimentos sociais, para criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, eliminar a Desvinculação dos Recursos da União (DRU) - que repassa 20% dos recursos da União para outras áreas diferentes da educação - e voltar a garantir esta parcela para a área; além disso, garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na Comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação, dentre outras.

Como aponta Caldart (2004), a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, “de compreensão do vínculo entre educação e produção”, possíveis, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional.

No entanto, ela ainda precisa avançar no aprofundamento da concepção de educação do campo relacionando cultura, trabalho (como atividade ontocriativa e, portanto, direito e dever, e não como mercado de trabalho) e conhecimento. É preciso lutar para que a escola básica do campo seja garantida, no ensino fundamental e médio, pelo fundo público, na garantia que ela seja, portanto, pública, gratuita, laica e universal. (FRIGOTTO, 200-a).

Como destaca a II CNEC (2004), é preciso que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser; de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Reconhecida essas especificidades, poderão ser elaboradas políticas públicas específicas para sua eficaz implementação. **A Conferência rejeitou qualquer política educativa que trouxesse uma visão do campo como atraso ou como condenado à extinção, destacando não interessar aos povos do campo políticas assistencialistas, compensatórias ou compassivas.**

A visão do campo sobre a Educação do Campo está em construção e a sua consolidação é um desafio. Ela é incompatível com a agricultura capitalista que representa latifúndio e agronegócio, e combina com Reforma Agrária, Agricultura Camponesa e agroecologia popular com tecnologia apropriada, apoiada no saber local com uso da produtividade biológica primária da natureza⁷⁹.

A EC pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta por direitos, e defende a superação da antinomia rural e urbano. Ela se afirma pelo combate aos “pacotes” agrícolas e educacionais para o campo e luta por políticas públicas que garantam o direito à educação *no* e *do* campo. *No* campo, porque compreende que o povo do campo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e *do* campo, porque luta por uma educação pensada desde o lugar do povo. Ela surge como novo paradigma construído pelos grupos sociais do campo e 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. Ela não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a EC deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra (FERNANDES, B. M., 2004). As *experiências de educação do campo* têm se desenvolvido através de programas e práticas comunitárias pontuais.

Há um diálogo com a tradição pedagógica crítica -vinculada aos objetivos políticos da emancipação e da luta por justiça e igualdade social- mas, precisamente com o “Pensamento pedagógico socialista”, comprometido em pensar a relação entre educação e produção; com a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; com a perspectiva humanista e crítica da arte de educar e com a dimensão da cultura no processo histórico - que podem ser combinadas com questões específicas do processo ensino-aprendizagem (aqui sendo registrada a contribuição da psicologia sócio-cultural e outras ciências).

Há de forma marcante um debate com a “Pedagogia do Oprimido”, em articulação com a tradição pedagógica decorrente de experiências de educação Popular e com a “Pedagogia do Movimento” - matriz pedagógica que dialoga com as anteriores, mas se produz

⁷⁹ A luta contra o latifúndio no campo enfrenta o pouco controle governamental sobre as terras. A incorporação atual de quase 64 milhões de hectares aos imóveis de mais de 100 ha pode estar associada a pelo menos 3 processos: devido às ocupações, os latifundiários passam a declarar com precisão as áreas dos imóveis; a incorporação de novas áreas em faixas de fronteira e/ou terras devolutas e à incorporação de áreas de menos de 100 hectares, o que significa desterritorialização de pequenas propriedades. “Não temos um cadastro de imóveis confiável e acessível para podermos acompanhar as mudanças na estrutura fundiária brasileira. Concentrar as pessoas na cidade vem sendo informada como sinônimo de progresso. Na realidade concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não fazer Reforma Agrária, não mexer na estrutura fundiária. (CNEC, 2004).

desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais do Campo - numa relação dialética com as concepções do movimento e com suas práticas.

Para o MST, os educadores, junto às Escolas do Campo, devem auxiliar na Construção da Memória cultural e dos valores de grupo, da Memória de Resistência do povo do campo, no sentido de “enraizar as pessoas em sua cultura”, desconstruindo o estereótipo do “homem roceiro” e atrasado. A Escola também deve ser incentivadora da militância social, apoiando o aprendizado das utopias sociais.

Como desafios encontramos a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo; a abstração das experiências e das disputas em curso, na formação de um conjunto de idéias que possam orientar o pensar acerca de elementos sobre a prática de educação dos homens do campo; e, sobretudo a criação de uma orientação que possa projetar outras práticas e políticas de educação.

Para o MST a educação somente se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público. Não pode ser entendida como uma soma de projetos e programas. Não se trata de ficar em um debate meramente corporativo e igualmente setorial. A EC precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento para o país, não se tratando de uma luta que se limita ao acesso de todos à Escola. A educação do campo só se tornará uma realidade efetiva como política pública de educação se permanecer vinculada aos movimentos sociais. Ela precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção. Precisa estar atenta para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais.

Na construção da EC se coloca o desafio de pensar o que significa hoje fazer a formação dos trabalhadores(as) jovens e adultos do campo e o que significa educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e, especificamente, sua identidade de trabalhador do campo. Outro desafio fundamental é a unidade das lutas dos sujeitos do campo, considerando que a formação destes não poderá ser fragmentada nem homogeneizada.

4.3 Educação Básica do Campo

Pensar a educação básica do campo requer uma análise de como os movimentos sociais vêm construindo suas lutas por educação, muitos deles colocando, além da questão

agrária, os direitos sociais como conquista necessária até mesmo como garantia da qualidade da conquista da terra. Os movimentos sociais se configuram como sujeitos fundamentais capazes de colocar o debate sobre a educação do campo no terreno dos direitos, como política pública a ser garantida pelo Estado. Eles têm qualificado o debate sobre educação do campo como direito social.

Tradicionalmente as experiências de educação, principalmente as do campo, estiveram dependentes do espaço da fazenda conquistado pela mulher professora, quase sempre voluntária. Nesse espaço privado, se negociava a sala, o quadro, as carteiras, reduzindo as conquistas no espaço da educação aos favores do patronato. As limitações do avanço na educação traduziam a situação concreta de vida, as relações do trabalho do campo e, junto a ele, o analfabetismo como grande desafio.

As lutas por educação foram qualificadas ao campo do direito na medida em que a educação foi reconhecida como condição humana. Era na materialidade da produção da existência que se edificavam a necessidade por saúde, trabalho num reconhecimento gradual e conscientizante da condição de explorado, dominado. A luta pela educação, de início, se vinculava à luta pela cidade onde eram encontradas as melhores condições de vida. Neste sentido, a luta pela resignificação do campo representa um avanço na organização e formação dos movimentos sociais.

Foi a partir do pós Segunda Guerra Mundial que, internacionalmente, se coloca em debate a necessidade de uma “Educação para Todos”, que trazia uma perspectiva de inclusão, na promoção da educação para os excluídos, onde a escola se voltaria a atender “melhor” as necessidades desse grupo social. A demanda trazida por movimentos sociais foi traduzida de forma reduzida nas práticas e projetos educacionais. Ao invés de se falar em educação inclusiva para todos se falava em uma educação para os portadores de necessidades especiais. Os debates no campo da educação se voltaram mais para este grupo específico, na exclusão dos jovens e adultos sem escola, operando um debate sobre educação especial.

A educação popular do campo traz a síntese do debate travado pelos movimentos sociais que passavam a reconhecer a importância da consciência ao invés do conteúdo. Principalmente nos anos 1980, a pedagogia Freiriana vem denunciar a educação bancária, depositária de conteúdos, trazendo à tona no campo da educação o sujeito explorado, dominado. A pedagogia dos dominados ganha mais sentido, quando junto com ela é trazida a questão dos direitos básicos de sobrevivência tal como saúde, trabalho. A luta pela vida, conscientizava a desumanização, e só depois de muita luta dos movimentos do campo por educação pública e que estes conseguiram avançar, reivindicando uma educação específica,

popular, do campo, que permitisse ressignificar a produção material da vida. Os movimentos sociais realizam pela dialética o debate teórico-prático que deveria ser organizado para o alcance dos objetivos determinado pela necessidade material, tendo a sua historicidade organizada e traduzida com o auxílio da teoria. Isto é, legitimam a práxis como conteúdo organizador da metodologia da educação do campo.

A educação popular se coloca como educação que ultrapassa aquela voltada aos excluídos do mercado de trabalho, ela se volta para a emancipação dos movimentos sociais⁸⁰. Desta forma, a “esperança da educação está na educação popular”, porque ela recupera a classe trabalhadora como motor econômico-social e político fundamental para a construção de uma educação construída sobre os princípios da justiça, igualdade e emancipação.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a reconstrução da história da educação básica [...] a expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. (ARROYO, 2003, p. 30).

É nos debates travados junto com a sociedade, na sistematização de documentos etc., que os movimentos sociais se apresentam como sujeitos pedagógicos; eles teorizam pela necessidade material que se revela primeiro, justificando as diretrizes e explicitando os conflitos que são flagrantes pela desigualdade que salta aos olhos e que está expressa na contradição desigual entre campo e cidade; entre o engenheiro e o analfabeto; entre o agrônomo que trabalha para o agronegócio e as grandes escolas da cidade e a sua inexistência no campo.

Na concepção de Arroyo (2003), a produção da existência é matriz formadora; esta produção historicizada dá sentido humano às lutas por educação, elas estão vinculadas à luta por trabalho, pela terra e os movimentos sociais começam a reconhecer que ela precisa ganhar espaço, não ficando restrita aos privilégios e “sortes” individuais do camponês que migra pra cidade, às consciências individuais daquele que se torna afortunado e divide seu saber voluntariamente, sem conscientizar pela luta a importância desse conhecimento. Junto à luta pela educação, está a luta pela vida que “*educa por ser o direito mais radical da condição humana*”.

⁸⁰ Ainda que ainda não lutem pela emancipação humana (respeitando os processos de formação da consciência), os movimentos lutam pela autonomia no processo formativo; é preciso considerar que essa autonomia, muito associada a uma ideologia do empreendedorismo revela limitações; nesse sentido, o sindicato não deve lutar por qualificar apenas seus quadros dentro da ordem, mas para criar um trabalhador crítico. Como nos aponta Arroyo (2003), os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante, conquistando escolas de formação de lideranças e formação política de diferentes categorias de trabalhadores que, em certo momento, não competiam tanto com a formação empreendedora que é ofertada hoje.

Diante da opressão e exclusão que avançam, terá que ser retomada com mais radicalidade e não-abandonada **a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educadores por excelência das camadas populares** (ARROYO, 2003, p. 32).

Historicamente os Movimentos Sociais colocam em sua pauta a pedagogia que não corresponde a técnicas e habilidades, ressignificando o pedagógico aliando-o ao político. Junto às reivindicações por educação, o MST protagoniza a reivindicação por uma autopedagogia, onde o movimento social cria o objeto pedagógico, onde os “*sujeitos reeducam as teorias pedagógicas*”. Neste sentido, o sujeito, o seu contexto sócio-econômico, são geradores da teoria pedagógica, colocando em pauta como educar o homem do campo e quais necessidades tem os sem-terra. O MST, protagonizando as lutas por educação no campo, não se propõe a inclusão na escola; isto não basta mais de forma consciente; era preciso qualificar esta escola a partir do acúmulo já produzido pelo movimento em suas lutas pelas condições materiais de existência. Não é coincidência que, aos sem-terra, falte não somente a terra, como também educação, saúde, cultura⁸¹.

Essa radicalidade é trazida pelos movimentos sociais, quando questionam também as ideologias que ajudam a manter a dominação, desconstruindo a filosofia do esforço, da economia que, para o *senso comum* (leia-se, para o pensamento hegemônico) garantem bons resultados, como o progresso individual e da nação (como correspondentes).

Destacamos a radicalidade dos movimentos sociais pelo fato de articularem coletivos em torno das carências existenciais mais básicas. Convém destacar que eles se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Nesse sentido eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação (ARROYO, 2003, p. 37).

⁸¹ É preciso destacar que, para os sem-terra, assim como para os moradores dos subúrbios das cidades, **não falta cultura**; já dizem isto as místicas, as cirandas, as canções e poesias, os hip-hops (que desinteressam as gravadoras pelos seus conteúdos reivindicatórios e críticos). Faltam espaços públicos para que sua cultura tenha condição de criar hegemonia; para isto, falta radicalizar a luta contra a opressão dos movimentos sociais que não tem espaço nas escolas e universidades, centros articuladores e criadores de cultura; é preciso lutar contra a “güetificação” dessas culturas, contra a massificação da cultura estadunidense – parte da disputa do capital neoliberal por hegemonia nos países periféricos. Como nos demonstra Arroyo (2003), a cultura é um campo tenso, podendo figurar como elemento perturbador de condutas, “de velhos modelos”. A educação é ação cultural, também se constituindo como campo tensionado, expressando as contradições do mundo material, as resistências; no campo da cultura onde os papéis nem sempre serão os mesmos.

Os movimentos sociais trazem a preocupação com a ética que não é preterida pela moral; seria um contra-senso dizer que a moral não se faz presente no dia a dia dos sem-terra, tendo em vista que todo ser-humano que vive em sociedade tem uma referência de moral. Mas, existe uma ética que dá fundamento a tudo e que se revigora, que não se permite individualizar-se como fim último; é a ética da vida, do viver e não apenas sobreviver de dividir as tarefas para melhor aproveitamento do dia pelo coletivo. A ética está presente a todo momento, ela conduz, dá rumos táticos à luta, ela organiza os movimentos sociais, sendo produto histórico, de acúmulo pela vivência, ela compõe o ser individual pelo coletivo. O MST, ao compartilhar suas experiências, enriquece a ética em seu sentido humano e diverso.

Os movimentos sociais trazem algo mais do que conselhos moralizantes tão do uso da relação de mestre e alunos. **Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros [...] Aí nessas radicalidades da experiência humana os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade tão ausentes no pensamento político e social. E pedagógico também.** (ARROYO, 2003, p. 42).

A precarização do trabalho e a perda progressiva de direitos recoloca hoje a urgência dos movimentos sociais retomarem esta radicalidade e de fortalecerem as lutas pelos direitos e pelo público, esfera onde os direitos sociais podem ser garantidos e reivindicados. A produção e reprodução material da vida são reafirmadas como questões que implicam na formação humana, porque esta formação carrega o traço dominante da disputa hegemônica pelas consciências. Tais questões não somente implicam na formação humana como se esta fosse meramente passiva em relação à produção material da vida; os homens já nascem em situações não determinadas por eles, reproduzindo ou questionando as relações sociais apresentadas; estas podem conter em maior ou em menor grau traços de justiça e igualdade, e a sustentação ou mudança destas relações se dará ou pela coerção ou pelo consenso, dependendo da conjuntura apresentada. O avanço ou superação da condição de explorado se dá pela tensão exploração-alienação, em que, o avanço progressivo desta condição pode ocasionar tanto a perda da combatividade dos movimentos (pela ação coercitiva excessiva do Estado) quanto o avanço progressivo da alienação via dominação nos aparelhos privados da hegemonia. Isto quer dizer retomar a produção da existência como princípio educativo.

A pedagogia dos movimentos requer ainda que os movimentos sociais pensem a sua educação em sua universalidade e particularidades, sendo a universalidade composta pelas diferentes totalidades (são os movimentos de mulheres, a juventude do hip-hop e tantos outros).

4.3.1 Formação de Nível Médio no MST: diretrizes para a construção do Nível Médio do Campo

É prerrogativa das escolas do MST assumir a especificidade do campo; porém, o Movimento é enfático quando diz que assumir esta especificidade não significa romper com os princípios da Escola Unitária e nem relativizar a dimensão de classe. Na perspectiva da Educação do Campo e da Educação de Nível Médio do campo está a busca pela compreensão da totalidade dos processos sociais.

A formação de Nível Médio no MST encontra-se dentro da Educação Básica, conforme a legislação regulamentada no país. O Movimento trava uma luta para garantir escolas de Nível Médio nos assentamentos, a partir de uma demanda concreta por este setor do ensino, ausente no campo. Não há ensino médio em 96% das escolas dos assentamentos, e nem EJA e educação profissional. (FRIGOTTO, 2006).

O MST também busca combater esta ausência na luta por construção de escolas que são expressão de parcerias com Centros de Formação e Institutos vinculados ao ITERRA. O vínculo do MST com estes Institutos não é aleatório; são instituições preocupadas com a educação do campo, que possuem educadores militantes inseridos no MST, e/ou outros movimentos sociais e sindicatos.

O MST, ao mesmo tempo em que segue na luta pela construção do Nível Médio do Campo, encontra alternativas, como a realização de cursos técnico-profissionais combinados com o Ensino Médio, especialmente via parcerias com universidades e escolas técnicas, apoiadas por programas do governo federal, como é o caso do PRONERA.

Estes cursos, inicialmente pensados para adultos ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) acabam recebendo muitos jovens (e cada vez mais jovens), exatamente pela pressão de demanda de escolarização feita pela juventude e a falta de escolas públicas que possam atendê-la mais amplamente e nos próprios assentamentos. (MST, 2006, p.5).

A educação nestas escolas deve partir dos sujeitos concretos - sem-terra, camponeses, classe trabalhadora - na construção de uma escola que busque com os jovens alternativas para o trabalho e produção no campo, sem que seja necessário o êxodo do campo. O MST reconhece que deve haver uma enérgica expansão das escolas públicas no campo para o atendimento massivo das demandas por ensino médio, sendo também tarefa do Movimento conquistar os alunos para a luta política. Sobre este aspecto, consideramos ser a construção

das escolas públicas e a garantia de convênios, a primeira vitória do MST na construção do ensino médio do campo.

O MST compreende que todas as escolas de nível médio devem ter como um de seus objetivos a formação geral e específica para o trabalho, bem como a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde. Esta formação técnica e tecnológica deve ser um dos eixos articuladores do currículo, “mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes”.

Consideramos que a juventude, especialmente na faixa etária dos 15 aos 17 ou 18 anos, própria do acesso regular ao ‘ensino médio’, **deve ser a fase de construir a opção profissional, mais do que de assumi-la compulsoriamente.** (Ibidem, p.7).

O Movimento critica a visão dualista sempre presente na história educacional do Brasil, na qual a escola pensada para os trabalhadores possui uma formação profissional de caráter aligeirado já no ensino médio, e geralmente descolada de uma formação geral básica “também aligeirada e frágil”. O MST compreende que o atendimento das demandas dos assentamentos não pode justificar uma legitimação desta lógica perversa. A formação para o trabalho deve estar articulada a uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo “e que se centra na chamada educação tecnológica ou politécnica”. Isto inclui o aprendizado de habilidades técnicas, tendo como horizonte a compreensão por parte do aluno dos fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos.

Esta formação para o trabalho nas Escolas de Nível Médio do Campo está interessada na compreensão dos processos produtivos mais complexos e dos que são próprios dos assentamentos, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando superar a oposição entre trabalho manual e intelectual. Tudo isso, para o MST, demanda a construção de metodologias e didáticas que permitam uma articulação real entre conhecimentos gerais e específicos, entre ciência e tecnologia, na garantia de um vínculo orgânico entre currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos.

Na diretriz do Ensino Médio do Campo está a concepção do direito à juventude de estudar criticamente o mundo em que vive; a escola de nível médio para o MST deve ser difusora de uma nova ética, de valores de cooperação, dentre outros. A auto-organização dos alunos é elemento fundamental a esta escola que busca fornecer condições objetivas e subjetivas para que o aluno seja sujeito do seu devir.

4.3.2 Experiências de Nível Médio: o protagonismo do MST

O MST tem dado demonstrações de que está caminhando na construção do Ensino Médio Integrado. Demonstração disto é o debate colocado na II CNEC (2004) que destaca a preocupação dos trabalhadores (as) do campo em fazer o uso social das escolas agrotécnicas e técnicas, lutando para que as mesmas atendam às necessidades dos povos do campo. De forma explícita no Documento Final da II CNEC (Ibidem) está a busca por implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade.

Os Cursos de Nível Médio do MST estão vinculados ao ensino profissionalizante, o que podemos considerar uma conquista em relação à legislação brasileira para o Ensino Médio que ainda separa os dois momentos de formação nesta etapa do ensino. São as experiências de Formação de Professores e de Técnicos em Administração de Cooperativas⁸², aquelas que encontramos sistematizadas pelo Movimento, na busca do próprio MST de uma reflexão crítica sobre a própria experiência de construção do Nível Médio do Campo.

De acordo com os trabalhadores do MST, geralmente vinham pessoas "de fora" para dar aula aos militantes sem conhecimento da realidade do campo; as aulas quase que inevitavelmente tendiam a cair para o conteudismo, numa desvinculação entre teoria e prática, mesmo que esta não fosse a intenção dos professores. Há uma demanda concreta do Movimento, que já vem sendo progressivamente atendida, no que se refere à formação destes professores: era importante vivenciar o campo ou ao menos tê-lo estudado.

O Curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas), associado diretamente às cooperativas, é outra iniciativa de formação e nasce a partir da demanda do movimento para a formação de quadros técnicos capazes de dar conta do gerenciamento das organizações associativas que eram construídas nos assentamentos, desde a década de 1980. O Curso tem em sua diretriz combinar a escolarização com a qualificação técnica e segue uma orientação do movimento de formar cooperativas coletivas (as CPAs), “que se constituíram na espinha dorsal do movimento cooperativo e da proposta de cooperação dos assentamentos”. (MST, 2007). Logo depois, a proposta de cooperativas associadas aos assentamentos tornou-se pouco atrativa, sendo necessário ampliar o foco de cooperação do movimento, voltando-se para a

⁸² Alguns estudos apontam que em cada 100 professores do ensino fundamental que trabalham de 1ª. a 4ª. série, apenas 9 tem curso superior, ou seja, fizeram alguma faculdade. Mas há professores que não fizeram nem o Magistério e nem concluíram o Ensino Médio, e eles representam 8% do total. Ainda, de cada 100 professores que atuam de 5ª a 8ª série, 57 cursaram apenas o ensino médio, e de cada 100 professores que atuam no ensino médio, 21 só tem o próprio ensino médio e 79 tem curso superior completo.

cooperação de massa. A expectativa em torno desse curso é que haja contribuição na organização da produção e gestão dos coletivos de agricultores associados. Estes campos são estratégicos para quem inicia o trabalho, para quem inicia a formação profissional, qualificando o interesse pela especialização.

Um dos desafios colocados pelo curso TAC é o difícil equilíbrio entre a escolarização, a capacidade técnica e a formação militante.

[...] frequentemente afloram avaliações críticas seja aos **desvios economicistas do curso**, seja às **limitações da capacitação técnica alcançada** e à forma como esta foi empreendida, ou aos momentos em que a **escola assumiu um foco excessivo nos aspectos legais da escolarização em detrimento dos aspectos políticos**. (MST, 2007, s/p).

Com relação ao Curso Normal de Nível Médio que se desenvolve no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)⁸³, a construção das turmas de Curso Normal obedeceram o andamento e modificações na legislação do Ensino Médio. Era oferecida formação de turma de Supletivo de 2º grau (ensino médio), mais habilitação em anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), chamado no período de Curso de Magistério. A turma seguinte inaugurou uma nova legislação e o formato atual do “Curso Normal de Nível Médio” que combina o ensino médio com a formação de educadores para os anos iniciais da Educação Fundamental, permitindo ênfases em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos⁸⁴.

De acordo com o material sistematizado (2007), no primeiro contato aluno-curso IEJC/MST era possível uma aproximação com a realidade concreta vivida pela educação do campo, e ainda que o aluno já fosse militante, era preciso saber se ele conhecia os dilemas da educação de nosso país, se conhecia os problemas para a concretização de uma educação do campo e se sabia o que ela pretendia.

O Curso Normal também demonstrava o objetivo de qualificar o trabalho pedagógico do MST e de seu setor de Educação; outra demonstração desta preocupação é a criação do ITERRA, em 1995. Nas experiências dos Cursos de formação, podemos identificar alguns

⁸³ Esta Fundação era composta por movimentos sociais do campo, movimento sindical e prefeituras da região, de onde se originavam os educandos, compondo um público heterogêneo. O curso confere titulação de professores para área de Reforma Agrária, com atuação na Educação Infantil, na Educação Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e se deu como desdobramento dos trabalhos já desenvolvidos pela "Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa" da Região de Ceilero do RS (FUNDEP), através de seu Departamento de Educação Rural (DER), em Braga/RS.

⁸⁴ O IEJC é autorizado pelo CEED/RS (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul) a desenvolver o Curso Normal em modalidades distintas: formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; complementação de estudos para formação de professores que já tenham o ensino médio completo, com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental; formação de professores para atuar nos quatro anos iniciais do ensino fundamental e nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. O IEJC desenvolveu cursos em cada modalidade permitida. (ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007).

elementos para análise. O vínculo com o MST confere uma postura ética dos alunos com o seu futuro fazer profissional. Esta perspectiva é apontada pelo próprio MST, construída à medida da vinculação dos educandos e do Curso ao Movimento Social. Não há como falar em educação ou escola sem considerar a construção em curso pelo Movimento de um outro projeto de Sociedade que está sendo forjado nas práticas cotidianas. O vínculo com o MST coloca aos alunos questões concretas, seja de uma escola, de um assentamento, da organização de cooperativas etc. Esta demanda concreta que está “na ordem do dia”, confere comprometimento aos alunos que chegam à escola interessados e preocupados. De acordo com avaliações do MST, quando não inseridos no Movimento, há um comprometimento do princípio da prática como ponto de partida, fazendo com que a formação profissional tenha poucos avanços, por não ser acompanhada pelo movimento concreto do real.

Estas experiências buscam se constituir como germes para a construção do homem novo, preocupado com uma nova organização do trabalho, onde na diretriz do trabalho cotidiano esteja a necessidade coletiva.

4.3.2.1 Pedagogia das Escolas de Nível Médio do MST e a Centralidade da Práxis

No IEJC/MST, a alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) foi uma forma encontrada para superação do limite na articulação teoria e prática para aqueles que não eram do Movimento. O TE dá ênfase em aspectos da formação escolar, sistematizada, conceitual; no TC a dinâmica formativa é dada mais diretamente pelo Movimento Social; isto não implica desvinculação entre ação e pensamento, considerando que algumas atividades das OCAP's (Oficinas de Capacitação Pedagógicas) - uma forma de realização de estágio - são oferecidas durante o TE (Tempo Escola). Elas são criadas com o objetivo de melhor acompanhar o desempenho dos educandos em sala de aula; uma vez que, como os estudantes têm origem em diversos Estados do país, torna-se difícil o acompanhamento individualizado (ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007)⁸⁵.

O IEJC se constitui como uma escola de educação média e profissional, combinando objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. O funcionamento do instituto está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas

⁸⁵ As OCAP's são uma forma de estágio realizado durante o tempo escola, quando toda a turma juntamente com um coletivo de educadores desloca-se até um assentamento ou acampamento indicado previamente, lá permanecendo por cerca de uma semana. Os educandos-educadores ministram aulas, cujo planejamento e avaliação são realizados coletivamente e acompanhados por educadores do Curso.

apresentadas pelos diversos setores do MST. Cada curso desenvolvido no IEJC tem uma coordenação colegiada, composta pela equipe interna de educadores e pessoas designadas pelo setor do MST que apresentou a demanda do curso. (MST, 2004c)⁸⁶.

Caldart (2005) nos diz ser a práxis em Marx e Konder um princípio educativo, e não apenas uma de suas matrizes pedagógicas (o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva). Para Caldart (Ibidem), isto nos faz compreender que nenhuma matriz deve ser absolutizada como central na vida educativa dos homens. Nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade (que se revela cada vez maior) da formação humana. A autora conclui que o ser humano se forma, se educa, nesta dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação; ou seja, se educa na práxis. Para Caldart, o cultivo da Pedagogia do Movimento é uma tarefa do nosso tempo, mas seu limite reside no tempo de formação necessário, também, aos outros movimentos sociais, no resgate da unidade e do internacionalismo. O MST defende um projeto de educação que deve estar articulado com um novo projeto de nação. Suas escolas devem ser referência sócio-cultural para a comunidade pelo envolvimento na solução de problemas locais que permitam aos estudantes avançar no conhecimento científico, na apropriação de tecnologias e na capacidade de intervenção concreta na realidade.

4.4 A Formação na contradição do mercado para a construção do socialismo

Formar para o mercado é necessidade social de qualquer organização social que tenha o trabalho como atividade determinante. Produzir e trocar no mercado é atividade histórica que atravessa décadas, porém vender a força de trabalho é atividade capitalista, e reproduzir a força de trabalho para qualificar sua venda, também é. A qualificação deve atender ao trabalho e não ao mercado, sendo preciso compreender que no mercado capitalista imperam as regras do individualismo, interessantes ao investimento individual de cada um.

⁸⁶ O IEJC começou a funcionar em janeiro de 1995, junto com o ITERRA, acolhendo as turmas 1 e 2 do Curso Supletivo de 2º grau, Técnico em Administração de Cooperativas- TAC" que o MST já desenvolvia desde 1993 através de uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Cealeiro – Fundep, em seu departamento de Educação Rural – DER, Escola "Uma Terra de Educar", com sede em Braga, RS. Sua primeira legalização como escola específica aconteceu em junho de 1997, na época com a designação de "Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro", daí já abrindo também o "Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental[...] Também acontecem no IEJC atividades de formação de mais curta duração como seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional, geralmente combinando objetivos de capacitação técnica e de formação geral, sempre voltados à filosofia de educação da Mantenedora-ITERRA". (MST, 2004c, p.52-53).

No Projeto Pedagógico do Curso Normal IEJC/MST, encontramos, como perfil profissional esperado, o domínio teórico e prático das questões relacionadas à pedagogia, ao campo, às lutas sociais, ao sistema educacional brasileiro, às habilidades didáticas e metodológicas, de organização e gestão de processos e espaços educacionais, de cultura comunicação e pesquisa, bem como a formação para a cooperação e para valores morais e princípios de vida coerentes com os propostos pelo MST. Espera-se uma teorização capaz de qualificar a análise de situações concretas, com capacitação para o trabalho coletivo e para o cultivo de valores; soma-se, também, a expectativa por domínios didáticos, habilidades metodológicas relacionadas à sala de aula.

A concepção acerca do ser humano e sua formação, construída pelo MST e expressa no Projeto Pedagógico (PROPED) do Curso, não permite separar ou desvincular a formação estritamente profissional da formação dos valores e de uma formação mais ampla do educando. Isto é, o perfil profissional não se restringe a construir um “bom professor”, o que é imprescindível, mas o que se coloca aqui é a educação numa perspectiva omnilateral.

O Curso IEJC/MST coloca claramente a perspectiva da omnilateralidade, a preocupação com a formação do homem em sua totalidade, e apresenta um desafio também vivido pelas Escolas de Nível Médio fora do MST: como formar o homem com elementos de cultura geral, com elementos teóricos trazidos pela tradição marxista, se há uma demanda concreta por capacitação profissional, por “especialização”?

É uma das orientações do PROPED atual, o foco das OCAPs deste curso na capacitação didática pedagógica e metodológica, trabalhando especialmente as habilidades de planejamento, ensino, relação educador-educando, coordenação de atividades com crianças, jovens e adultos. Neste sentido, é preciso cuidado para que não seja sobreposto o pedagógico ao político, e para que a formação não repita as deficiências já sinalizadas pelas escolas tradicionais que demonstram uma preocupação exacerbada com a técnica em detrimento da teoria. Dentro desta concepção parece possível a criação do novo pela pura técnica, esquecendo-se que, sem comunicação direta com a análise política e cultural, não há técnica pedagógica qualificada. Eis o perigo da desvinculação sensível entre teoria e prática.

Como colocam os sistematizadores da Oficina, o Curso IEJC/MST tem dado ênfase à necessidade de especialização, devido às próprias demandas do Movimento Social por formação profissional dentro da intencionalidade do MST. Tal ênfase tem gerado o seguinte debate: haveria aí um perigo em se reproduzir o que o neoliberalismo tem imposto para a educação; de se reproduzir o postulado na teoria do capital humano? Estaríamos priorizando o mercado em detrimento da formação? (ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007).

De fato o Movimento tem priorizado, num dado momento, a apreensão de habilidades, mas acredito que o MST caminha na superação deste dilema, quando problematiza, junto com os alunos, a questão de se descobrir que tipo de profissional da educação se busca formar, que profissional da agronomia é preciso para não trabalhar sob a lógica do agronegócio, mas sob as necessidades do homem do campo. Ele forma um crítico ao sistema atual ao passo que forma o profissional; ele forma o militante ao passo que forma o técnico; ele permite ao futuro profissional pensar-se como trabalhador dentro da lógica capitalista e dentro de uma possível ordem socialista buscada pelo MST. Desmistifica-se a liberdade liberal do profissional no capitalismo e o aluno passa, gradativamente, junto com a construção de sua consciência política, a preocupar-se com a emancipação.

Desta forma, na luta pela terra, o homem do campo encontra uma série de desafios que individualmente não conseguiriam superar, tais como a carência dos meios de produção e o aprimoramento crescente das forças produtivas, dentre outros. Reconhecer isto, é claro, depende do processo de formação da sua consciência.

Como alternativa à crescente expropriação no campo, os trabalhadores rurais organizam cooperativas ou empresas de produção, onde os homens passam a pôr seu conhecimento a serviço da coletividade. Hoje, essas empresas funcionam basicamente com recursos do Estado (créditos do INCRA) e com força de trabalho, mas precisam para o avanço do projeto, de profissionais que trabalhem considerando a especificidade do campo e as demandas de seu povo.

Segundo Molina (2006), a lógica da produção do MST está na diversificação de materiais para oferta de produtos no mercado local. Nesta perspectiva devem ser formados os profissionais do Movimento, sempre em comunicação com as demandas dos assentamentos. Por essas demandas, o Ensino Médio do Campo torna-se necessidade urgente. É preciso que haja profissionais nos assentamentos. Marcadamente, assim como o movimento condena uma escola a serviço do mercado, também condena aquela que se reduz ao atendimento das demandas emergentes dos problemas do dia-a-dia dos assentamentos, estando desatenta às demais dimensões da formação humana. O Movimento contrapõe a escola como lugar do ócio construindo uma escola como lugar de trabalho; ajuda a criar a escola como território de interesses públicos e destaca não ser possível uma transformação estrutural das escolas sem que haja uma transformação da sociedade.

De acordo com documento do MST (2006), entre quase 2 mil escolas públicas que o Movimento conseguiu implantar nas áreas de Reforma Agrária, não chega a 50 o número daquelas que ofertam o Ensino Médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da

cidade. Essas escolas, ainda que em pequeno número, possuem importância estratégica para o desenvolvimento dos assentamentos e avanço no Projeto de Reforma Agrária, defendido como parte do Projeto Popular para a Agricultura Brasileira e para a Nação. Para o MST, o Ensino Médio deve estar articulado com as outras etapas da educação (educação fundamental, profissional e nível superior) na formação integral dos sujeitos.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O contato cotidiano e concreto, durante um significativo período, com parte dos temas aqui trabalhados me deixou duas opções: o imobilismo inútil ou o estudo comprometido desta sociedade para que nela eu não me indignasse inutilmente. Esta dissertação foi o produto da minha escolha pelo o segundo caminho (o que nem sempre é possível aos amplamente desfavorecidos) e considero que a mesma representa o encerramento de um ciclo, onde tive a oportunidade de começar a organização do pensamento sobre o real e de transformar as angústias e as observações em perguntas mais qualificadas. Na minha formação, respeitando a totalidade do termo, foi um desafio instigante tornar este trabalho parte da minha vida acadêmica e militante. Com ele pude dialogar com a universidade, com o que esperamos dela e com o que nela encontramos na tradução das nossas dificuldades cotidianas e dos nossos deveres na construção do socialismo. Percebi que a luta exige muitíssima dedicação e estudo aliados, e que sem este último caímos no voluntarismo, nas lutas messiânicas que nem mais amenizam conflitos (hoje sendo capazes apenas de criar uma briga com novos inimigos cada vez mais invisíveis, abstratos, transcendentais). Isto, no momento em que vivemos, tem o potencial de nos levar ao fim da humanidade pelo desespero que, ou será traduzido em lutas e guerras civis destrutivas, ou poderá operar um imobilismo - ambos sem teoria revolucionária.

No radicalismo e lutas sem direção estratégica e sem projeto, caminham muitos companheiros carentes de teoria revolucionária, sendo a alienação resultante das condições objetivas de vida que se reproduz no campo ideológico resultante do campo material. Nas últimas páginas deste trabalho, o que se revela para mim é a consideração da centralidade da luta contra a alienação que inviabiliza a identificação pelo homem da origem do problema social e que opera uma “impotencialização” dos homens para a luta.

Também é fundamental a preocupação com o tempo histórico necessário à luta, ou seja, com o tempo que permita que os projetos tomem forma e força no aproveitamento dos passos necessários ao processo revolucionário em marcha a todo instante - até que haja um último sopro de vida que se pergunte sobre este mundo. A alienação é fruto das sociedades onde há divisão social do trabalho pela apropriação privada dos meios de produção fundamentais; ela é resultado da exploração social do homem pelo homem, penetrando no conjunto das relações sociais, manifestando-se de forma mais flagrante nas relações de produção (entre o trabalhador e os instrumentos do trabalho e os produtos do seu trabalho).

Desta forma, a partir das considerações das bases ontológicas da alienação, chegamos à compreensão de que o processo de humanização, possibilitado com a atividade do trabalho,

não é algo linear, unívoco e igual em todos os momentos históricos. Notamos que nenhum homem, tomado singularmente, expressa o conjunto de possibilidades do ser social. Em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social condensa o máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais.

Como destaca Gilmar Mauro (2007), ainda que a crise do atual sistema queira fechar as fendas que se apresentam para a construção de uma outra sociedade, ou seja, da sociedade socialista, há “vazamentos de espontaneidade” que coordenam (ou não) a luta dos trabalhadores numa resistência à hegemonia global do sistema do capital.

Consideramos, portanto, que é papel dos movimentos sociais organizar esta espontaneidade para que não haja redução destas lutas ao espontaneísmo. **Portanto, nosso desafio atual é instrumentalizar a resistência para viabilizar a luta no reconhecimento da formação como estratégia fundamental para as lutas anti-capitalistas.** Fazer isto requer pesquisadores e militantes empenhados no desvendamento do real e das ideologias que o falseiam. Para tanto, a própria educação não pode ser tomada como ensino a serviço das ideologias, mas como **ensino e aprendizagem a serviço dos homens na produção material da vida.**

Diante das análises de Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini e Francisco de Oliveira sobre o capitalismo brasileiro, análises as quais pretendo aprofundar em outros estudos, percebemos que suas sínteses possuem grande conteúdo de instrumentalização dos movimentos sociais na construção de uma teoria revolucionária baseada no estudo da sociedade brasileira. Estes autores cumprem importante papel para as análises da generalidade e especificidade do capitalismo - com ênfase a esta última característica que já é necessidade diante das experiências brasileiras que têm repetido experiências revolucionárias socialistas externas com as de Cuba, China e antiga URSS.

As análises de Florestan podem colaborar na construção, pelos movimentos sociais, de uma teoria revolucionária a partir da práxis reconhecida, pelo autor, na dinâmica da luta de classes. Dirigentes do MST, como Gilmar Mauro (Ibidem), também têm sinalizado que é preciso resgatarmos o método investigativo empregado pelos homens que auxiliaram na construção do socialismo em seus respectivos países (Lênin na Rússia, Fidel Castro e Guevara em Cuba) – análises que já estavam presentes nas análises de Marx, Engels, Lênin, e outros, na busca de uma alternativa ao eurocentrismo e no resgate do caráter histórico do método de Marx (que permita a nós visualizar e estudar a potencialidade estratégica das lutas dos povos

originários, quilombolas, sujeitos próprios da especificidade da conformação de classe na América Latina e no Brasil).

O estudo da especificidade do capitalismo por parte dos movimentos sociais e do MST, principalmente por sua importância na organização da luta político-social, é necessidade urgente na construção da teoria revolucionária brasileira, e tarefa da qual também depende o projeto revolucionário latino-americano unificado. No entanto, esta especificidade perderá seu potencial se vir descolada de um debate sobre a generalidade do capitalismo; por isso, o debate sobre a educação do campo e do nível médio do campo precisa encontrar a sua justificativa no sistema capitalista e dependente, potencializando as lutas contra a mercantilização da educação, percebendo na especificidade da sua luta um componente anti-sistêmico. Neste esforço, a classe subalterna se fortalece, sendo capaz de potencializar o enfrentamento de classe.

O estudo da teoria do valor cumpre esse sentido, porque permite que averigüemos as alternativas de produção da existência humana, diante de outro modo de produção que não esteja baseado na exploração. Neste estudo, buscamos fortalecer e compreender os processos de formação do capitalismo - seus componentes principais, os elementos que permitem seu desenvolvimento para compreendermos o que se passou na sociedade brasileira, com a formação das classes sociais no Brasil.

A expropriação promovida pelo capitalismo é grande inimigo de classe dos trabalhadores, que deixa aos homens, como única alternativa de sobrevivência, a venda da força de trabalho. No entanto, no cotidiano, esse inimigo estrutural se traduz na falta de terra para a agricultura, de moradia nas cidades, bem como no alagamento de solos produzido pelas barragens. O problema é visto inicialmente pela “massa” de trabalhadores como questão social da qual ela sabe falar, porque fala de carências sociais vividas e de contradições que se revelam no campo social como ausências (ausência de terra, num país de território vasto; de trabalho, quando há vasta terra agricultável). Porém, neste enfrentamento, os homens enxergam parte do problema, pensando estar vendo sua totalidade. Eles não sabem explicar porque tem direito à terra, sendo portador de uma angústia que precisa ser trabalhada pelos movimentos sociais

Dentro disto, o movimento social na sua luta e conquistas concretas é o que traz esperança ao “povo”, retirando-o da condição inicial de falta de horizontes e de indignação “inútil”. O movimento social, organizado e operante no convencimento e potencialização dos homens ausentes, poderá reunir grande força revolucionária.

No entanto, estas carências sociais identificadas pelos trabalhadores podem gerar uma revolução social quando os trabalhadores entram em choque com o Estado. Após esse choque, é possível passar da luta social à luta político-social, ficando nítido ao trabalhador a contradição entre o uso social da terra e o seu uso mercantil. Poderá ficar nítida a contradição entre crédito fundiário e reforma agrária e entre forças produtivas e relação de produção. É neste choque que se desvenda a ideologia dominante. Neste processo a demanda social está em conflito com as instituições (jurídicas, religiosas etc) estatais. A luta é forjada, portanto, na percepção da unidade entre economia e política na vida em sociedade. O Estado é então, instituição que fetichiza as relações sociais capitalistas.

A questão do Estado (dentro do capitalismo dependente) na construção do socialismo é um tema que se desdobra desta dissertação. O Estado já é tema de muitos trabalhos que buscam pensar alternativas ao capitalismo. No entanto, é desafio nosso, latino-americanos, preencheremos com nossa experiência política e social a teoria clássica que nos conta sobre a revolução democrática e sua radicalização para a revolução socialista.

O debate sobre a alienação poderá ficar mais completo se analisado dentro dos processos concretos vividos pelos trabalhadores: alienação econômica e alienação social, com as ideologias cumprindo importante papel na reprodução desta alienação. Dentro do debate sobre as ideologias, a questão da religião - ainda que num debate sutil - é fundamental na análise dos processos de construção da consciência dos militantes dos movimentos sociais que lutam pela terra. A consideração da construção do movimento operário e das Ligas Camponesas com forte influência do populismo e do humanismo são processos que precisam ser estudados na contribuição que estes atores deram aos movimentos de trabalhadores e nos limites dessa associação.

Neste debate, de forma filosófica, está presente a discussão sobre o “bem” e o “mal” na indicação do conflito freqüente que estas questões colocam à ética socialista - influenciando na dinâmica de organização política dos trabalhadores⁸⁷. Ainda hoje assistimos

⁸⁷ Já no final da Idade Média, Santo Agostinho dizia que o pecado era uma fator revelador de um homem naturalmente perverso, violento e injusto. Para Tomás de Aquino a comunidade política era representação da justiça como herança divina aos homens. Nesta comunidade era importante a manutenção da ordem, da leitura de cada um segundo suas necessidades e méritos no exercício do bem comum. Estas interpretações eurocêntricas, da qual ainda hoje a Igreja faz parte, vão ao encontro de uma leitura de separação entre o poder espiritual da igreja e o poder temporal da comunidade política. (Ver em Chauí, 2006, p.262). O rompimento com a Igreja como definidora do que poderia ser pensado ou não, se deu junto com o crescimento das cidades, com as lutas econômicas da burguesia nascente contra nobreza feudal que incitavam as reivindicações políticas. Deste modo, o grande desafio na leitura da religião é entendê-la como uma ação política que não necessariamente está vinculada a um projeto de governo ou de sociedade, mas que contribui na ação junto ao homem na formação da sua consciência, consideravelmente sobre a situação revolucionária, sobre a espontaneidade das massas e sua reflexão sobre o real.

um ecletismo na formação cultural brasileira, marcada pelo eurocentrismo influente em toda América Latina - o que nos sinaliza que repensar a cultura significa repensar a forma de ver o mundo (numa demonstração da imbricação da ideologia com o mundo histórico-concreto) difundida pelos aparelhos ideológicos.

Considerando a Economia Política como o estudo das leis sociais que regulam a produção da vida e como lei que rege a produção e a troca dos meios materiais de subsistência na sociedade humana, a Economia Política marxista precisa ganhar legitimidade institucional via pressões dos movimentos sociais aos Estados na luta pela vida humana. (NETTO; BRAZ, 2007). Esta conquista não se dará por um “apelo” dos trabalhadores ou pela tentativa de convencimento da importância vital de vivermos uma nova ética. Também muito menos pela “exorcização” dos capitalistas na esperança que eles abandonem o mal na busca do bem comum. Percebemos assim, um grande desafio da identificação da luta de classes pelos homens em geral.

A Economia Política Marxista, como pudemos perceber neste trabalho, parte de uma crítica à sociedade burguesa a partir do conhecimento teórico das estruturas e da dinâmica econômica desta sociedade. Como destaca Emir Sader (1999), a incapacidade da fusão entre a teoria e a prática política é um dos elementos responsáveis pelos impasses vividos pela esquerda brasileira atualmente. A esquerda brasileira, como demonstramos com Marini (1985), nascia no final da ditadura militar, ganhando corpo no período de transição para o novo regime, não construindo uma teoria do processo vivido. A sua prática era destituída de teoria revolucionária, o que fez com que ela avançasse de forma empírica para a redemocratização brasileira - instrumentalizada por um ideal democrático-liberal radical e por uma influência humanista.

Durante quase três décadas, assistimos a um esvaziamento da teoria da revolução em suas duas etapas - a nacional-democrática e depois a socialista, fundadas na compreensão de que a formação social brasileira possuiria entraves feudais ao progresso capitalista - cujo desdobramento no campo da política de alianças resultava na ilusão de que haveria uma burguesia nacional capaz de unir-se ao movimento comunista para cumprir o ciclo inicial, de caráter antilatifundiário e antiimperialista. Esta posição tinha um forte traço dogmático, pois se empenhava em aplicar de forma acrítica e mecânica, no Brasil, as experiências das revoluções Russa e Chinesa.

A esquerda e seu principal representante, o Partido dos Trabalhadores (PT), entravam na década de 1980 despreparada teoricamente para compreender que se esgotava o regime

militar e, junto com ele, um modelo de acumulação que a restauração democrática apenas não seria capaz de recuperar.

Ela era orientada não somente pelo pensamento marxista, mas por um ecletismo comprovado pela presença do pensamento de Foucault, Castoriadis, Lefort entre outros. Ela estava privada de um potencial teórico do marxismo presente no pensamento clássico representado por Marx, Lenin, Trotski, Rosa Luxemburgo, Gramsci e pelos pensadores brasileiros como Caio Prado Jr. (SADER, Emir, 1999).

Na virada contra o Estado populista, houve reações do mesmo. A ditadura do Estado foi principal alvo de ataque da esquerda, que seguia na luta estratégica pela democracia em sua versão democrático-liberal. O antiestatismo guiava as propostas sindicais, como as de excluir o Estado das negociações entre patrões e empregados.

As idéias socialistas no Brasil possuíam um cunho religioso, humanista, “solidário” (no sentido messiânico), fazendo a caminhada ao socialismo real apenas pelo enfrentamento do Estado numa busca pelos direitos (direito ao voto, da construção de partidos etc.). Nesta construção não havia um debate estrutural sobre a sociedade brasileira, sobre a necessidade de avançar para outras etapas do processo revolucionário, e de suas necessidades profundas como a socialização dos meios de produção para além da sua estatização como ocorreu no modelo stalinista. Desta maneira, a esquerda demonstrava falta de uma teoria própria brasileira e latino-americana.

Nas últimas eleições, a esquerda se apresentava sem programa, sem projeto alternativo de sociedade, e como destaca Emir Sader (Ibidem), para que haja uma re-atualização do pensamento teórico da esquerda no Brasil (e, portanto, do marxismo) é necessário que haja um grande esforço de reflexão que promova uma recuperação das condições históricas concretas em que se dá a luta social no Brasil e no mundo, começando por uma análise concreta do que é o capitalismo brasileiro, seu processo de acumulação, as classes, as frações de classe, o Estado, as relações de poder, o modelo hegemônico etc. Desta forma, é viável que a esquerda trace estratégias e formas de ação e organização que avancem na direção do que é o maior desafio da esquerda hoje: a recolocação do socialismo como tema de atualidade para a massa da população nesse final de século e começo do próximo.

Para Emir Sader (Ibidem), as idéias de partido formuladas tradicionalmente pelas correntes da Segunda e Terceira Internacional se esgotaram, em grande parte, pelas transformações nos modelos de hegemonia burguesa dentro do capitalismo, com suas conseqüências para a construção de blocos hegemônicos alternativos, função essencial dos partidos anticapitalistas. No entanto, é crucial que avancemos na leitura de que o partido deve

assumir o seu papel de direção teórica e política que se traduz na capacidade de desvendar a realidade em que se encontra, na compreensão das forças sociais que se chocam, captando as modalidades de hegemonia, elaborando estratégias e táticas, propondo linhas de ação.

Como aponta Netto (2003), os partidos políticos são indispensáveis, assim como os movimentos sociais também o são na medida em que podem criar uma agenda a ser incorporada pelos partidos que possuem grande compromisso com a luta revolucionária. O Movimento Social possui uma agenda mais ou menos específica e não deve perder esta dimensão da luta social.

Para nós, o MST tem cumprido papel fundamental na universalização das lutas sociais, traçando uma estratégia de articulação das lutas do campo e da cidade. Lembrando aos governos que, no país, não somente existem sérios problemas na questão da terra, mas também, na educação, na habitação nas cidades e na questão do meio-ambiente. Este movimento social tem se destacado pelo seu amplo poder de convocatória que precisa ser reconhecido num momento em que os sindicatos também estão em refluxo.

A formação novamente aparece como componente fundamental para a militância. Não só para agregar novos militantes, mas para qualificar a luta daqueles que já estão em suas organizações. Ela é imprescindível para que a gente não caia em uma leitura particularista da realidade que nos leve a acreditar que “tudo é saúde”, que “tudo é meio-ambiente” ou, até mesmo, que “tudo é educação”. Este tipo de visão nos leva a um reducionismo que não nos deixa compreender a totalidade social, e, portanto, a complexidade social que exige que os homens conduzam uma luta cada vez mais integrada, unificada e internacional para resgatar-se o caráter da revolução.

A pouca renovação dos quadros, tão falada nos espaços de formação para os movimentos sociais, também é uma questão que preocupa e nos instiga a criar estratégias cada vez mais eficazes na mobilização. Da mesma forma, dentro da urgência da organização, a presença do Movimento Social na Universidade não será respeitada se este movimento não buscar agregar a comunidade acadêmica, que, a todo o momento, está sendo incitada pela direita a repudiar “esta invasão!” promovida pelo Movimento no âmbito acadêmico. Neste ponto, corre-se o risco, também, desta presença do Movimento na Universidade se configurar como uma experiência confinada a pequenos cursos, na sustentação da fragilidade dos recursos para manutenção da estrutura, caso a luta não seja ampliada para outros espaços de formação - como as Escolas de ensino médio, por exemplo, que forma alunos que também querem entrar na universidade, juntamente com os sem-terra.

Vejam; há o discurso de que a presença dos sem-terra nas universidades seria uma forma de privilégios, haja vista que um número enorme de pessoas busca, sem sucesso, conseguir entrar na universidade. Lutar contra esse discurso exige que a população entenda que os sem-terra lutam pela democratização da universidade brasileira, e, mais que isso, que eles lutam para que a ciência esteja construída sob uma nova epísteme a favor da vida humana. Tudo isso exigirá muito estudo e empenho por parte dos militantes que precisam entender que o pensamento crítico dentro da universidade está enfraquecido, com o marxismo vivendo em redutos, em áreas específicas do conhecimento - para não dizermos em profissões específicas e em grupos específicos de pesquisa. Desta forma, democratizar a universidade exigirá de forma concomitante socializarmos o marxismo e o pensamento clássico que precisa ser debatido com o MST, com o MTST, MAB, Movimento Estudantil e com a comunidade acadêmica. O MST precisa ganhar consenso no campo da educação em articulação com sindicatos de docentes como o ANDES, e também com sindicatos como o SEPE na luta contra o sistema de vestibular, contra o pouco acesso que os professores de ensino médio e fundamental têm à Universidade, numa articulação ainda maior das lutas, sem que as bandeiras específicas sejam abandonadas. Ou seja, o que queremos dizer é que, se a luta não está (minimamente) muito bem articulada no campo da educação, estamos ainda em situação de risco.

Como destaca Apolônio de Carvalho (2005), é preciso cuidado e atenção especial com o debate político com a população, com a formação política da grande massa do povo. As mudanças só podem ser feitas com o povo. O povo não participa das grandes mudanças se não estiver convencido delas. “Para se convencer, é preciso conhecer a realidade, ter idéia das forças que são favoráveis às mudanças e das que são terrivelmente contra.” (Ibidem, p.25).

Um outro debate importante que se coloca com mais força devido ao fracasso das “economias centralmente planejadas” é aquele que pode nos ajudar a responder hoje como o MST irá lidar com o mercado dentro de uma nova ordem. É a preocupação com o “como” fazer o comunismo que permite que ele seja colocado na agenda atual da esquerda. Portanto, é papel da esquerda trazer novamente o debate de como será a sociedade pós-capitalista. Como serão as relações mercantis. Consideramos o pensamento gramsciano que nos diz que a preocupação com a resistência deve ter a mesma importância que a construção do consenso pelas esquerdas que precisam disputar espaço no campo ideológico.

Como destaca Cerdeira (1999), a década de 1990 esteve marcada por um dos maiores ataques ideológicos que o marxismo sofreu no século XX, traduzido em uma ofensiva político-ideológica dirigida pelos ideólogos, partidos, líderes políticos e meios de

comunicação do imperialismo, que teve como referência concreta a “queda do Muro”. Ideologias como “morte do socialismo”, o “fim da história”, “inevitabilidade da globalização”, eram disseminadas como se fossem teorias. Isto é, como se fossem “comprováveis” na materialidade da vida humana.

De acordo com Apolônio de Carvalho (2005) o socialismo é a forma superior da democracia, porém não apenas no sentido das bandeiras da revolução Francesa, como liberdade, igualdade e fraternidade. A igualdade será produto de uma longa luta entre as classes que querem um mundo melhor e as classes que tem receio de um mundo melhor. O entendimento da longa luta deve estar casado, cada vez mais, com o sentido de responsabilidade. A presença dos jovens e das mulheres representa um contingente ativo, particularmente novo nos últimos 40 anos. “Quando falo e sinto os jovens, eu tenho vontade de levantar os braços deles e agradecer a sua presença ativa como se gritasse aleluia” (Ibidem, p.29).

A presença do jovem no processo revolucionário é estratégica não pelas suas características subjetivas, por serem mais aguerridos, mais críticos. Esta constatação parte de uma situação que coloca os jovens como potenciais construtores do socialismo em suas múltiplas etapas. É preciso criarmos uma “vanguarda” que possa, quando passarmos por uma etapa da revolução, estar à frente convocando novos jovens (sempre alvos da sedução capitalista). Ainda há na juventude uma potencialidade material no Brasil. O resultado de dez anos de neoliberalismo e estagnação econômica foi a pior taxa de desemprego da história republicana do país. Na ponta da crise, estão os jovens: 45% dos desempregados têm entre 15 e 24 anos. Numa análise sobre a relação que o MST mantém com a conjuntura, Comparato (2006) destaca positivamente o papel do MST na manutenção da pressão ao governo, lembrando-o das necessidades do povo e num apontamento dos erros cometidos.

Como destaca Chomsky (2006), um governo popular de esquerda no Brasil teria de ser mais reacionário que seus antecedentes, pois teria que preservar o que os donos do mercado chamam de credibilidade em relação aos investimentos internacionais. O único modo de tirar o governo desta linha e mudar o rumo do país é expulsar e rejeitar o sistema. Para tanto a primeira etapa é cancelar o pagamento da dívida externa, que não é legítima. Também é necessário fazer a distribuição de renda e de propriedade, para colocar o Brasil no eixo do desenvolvimento e tirá-lo da subordinação aos imperativos das corporações. **Para que a ruptura com o sistema ocorra, é preciso muito apoio interno.** O povo precisa estar pronto e disposto a entender as conseqüências resultantes da sua resistência aos ataques do sistema. É preciso haver cooperação internacional, e o Mercosul pode ser uma importante ferramenta.

Finalmente, são necessários movimentos de solidariedade dentro dos Estados Unidos e de outros países ricos para impedir seus governos de realizarem intervenções militares. Passadas essas etapas, o Brasil terá como realizar verdadeiras mudanças estruturais que beneficiem seu povo. Este é um caminho longo e que depende da organização dos movimentos sociais num caráter internacional.

As análises de Francisco de Oliveira (2005) em “Há vias abertas para América Latina?” - numa referência ao Clássico de Eduardo Galeano - nos ajuda a perceber outras dimensões da complexidade que é a dependência na América Latina, um território explorado, vítima do capitalismo dependente e do neoliberalismo. É denunciada por Chico de Oliveira a erosão das nossas instituições democráticas e republicanas por parte do neoliberalismo, o que pode significar sinal de fracasso e crise desse sistema. O capitalismo na periferia se revela totalmente incompatível com a democracia, não sendo posta em uso nem mesmo a democracia burguesa, que cria consenso ao capital. Para nós, é ponto crucial reconhecermos que a democracia burguesa não cederá um espaço significativo aos trabalhadores, ainda que haja garantias na Constituição, sem que haja pressão dos trabalhadores. A democracia burguesa é a ditadura burguesa, sob o título da liberdade para a criação do consenso.

Finalmente cabe aqui reafirmarmos o papel fundamental que cumpre o MST na construção de um Ensino Médio do Campo, pondo em evidência a relevância do Ensino Médio **do** campo e não **para o** campo, que se cumpre na satisfação da ausência deste nível de ensino na região, aumentando o êxodo e a cultura da cidade como alternativa. O que está ausente no campo (não somente no campo, mas *precisamente* nele) é a alienação no trabalho, sentida pela proletarização que sofreu o campo, na expropriação dos meios de produção, e pelo trabalho degradante a que precisam se submeter os seus jovens e adultos. No trabalho, reproduzem o agronegócio, produzindo o que lhe é estranho e degradante à vida humana. Esta situação cria um estranhamento do homem do campo em relação à sua própria atividade que ganha um significado extremamente mercadológico, colocando o mercado explicitamente acima da vida humana.

Durante o trabalho, o camponês sem conhecimento é um homem impotente que apenas pode lamentar a lógica perversa do campo, ou, contra esta lógica, lutar sem apresentar alternativa. Para ir, além disso, é necessário um saber técnico diferente daquele ensinado pela escola; mais que os saberes preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém sem esquecer de convencer que a legitimação destes conhecimentos no âmbito dos direitos é uma conquista para o Campo e para a Cidade. A especificidade da educação do campo é uma conquista para a superação da dualidade entre estes dois espaços, na compreensão da situação

de dependência que a burguesia industrial em associação com o agronegócio e com a burguesia rural ajudam a construir.

A falta de estrutura das cidades é remetida de forma estanque ao êxodo rural e ao atraso do campo, sob a qual se faz uma relação direta (e, por isso, equivocada) entre a falta de acesso a terra e o “inchaço” das cidades. Neste caso, é preciso entender que a realidade se mostra no problema referente à questão do (des)serviço do Estado e da situação de abandono dos serviços sociais que passaram a ser administrados no mercado, sendo esta a lógica imperante nas cidades. Assim, a educação, a saúde, a previdência social etc. são compradas no mercado e não há intenção do Estado em garantir saúde e educação de qualidade⁸⁸.

A luta pela educação do campo coloca novamente no debate o direito social à educação que precisa ser pensada considerando a especificidade do campo. O acesso à escola do campo deve ser garantido no campo.

Na construção do Ensino Médio do Campo, o MST tem apresentado avanços no resgate da relação dialética entre trabalho e educação. Esta relação dialética não é vista de forma justaposta na soma dos Tempos Escola com os Tempos Comunidade. Há nas escolas uma preocupação com a práxis e com a participação dos alunos nos Movimentos Sociais. A educação do campo, quando não se restringe aos militantes do MST, abre caminhos para uma ressignificação do campo fomentada pela educação. O nível médio do MST é campo estratégico na construção da revolução, quando considera o trabalho princípio formador do homem, quando estimula no ensino médio o contato com a produção possibilitando ressignificá-la. O MST tem seu mérito por não buscar formar profissionais no sentido liberal do termo (aquele que tem habilidade, valor de uso para prestar determinado serviço demandado pelo mercado numa mera execução qualificada de tarefas). O Ensino Médio do Campo é “garimpador” de atividades na identificação dos saberes e demandas concretas da produção.

⁸⁸ Por exemplo, não é esse inchaço real a causa da lotação dos hospitais, a causa da favela e da violência. Vejamos o Rio de Janeiro e o caso da saúde. A cidade do Rio de Janeiro possui a maior rede pública hospitalar do país, enquanto que nas cidades do interior o estado conta com um ou dois hospitais que possuem capacidade para atender a emergência. Se falarmos de Universidade, a questão fica mais complicada, mas também bastante visível. Elas se concentram no centro da cidade e nem assim possuem estrutura para atender a todos que a ela pertencem. Assim, a mesma situação é vivida nos hospitais. Eles não atendem a todos na cidade do Rio de Janeiro e não o faria mesmo se toda a população do campo permanecesse no seu local de origem. Não podemos excluir o fato de que, se todos tivessem hospitais em suas cidades de origem, seria muito menor o número de pessoas procurando os hospitais nas cidades, mas o problema não é somente falta de leitos. O problema é que a criação de novos leitos e hospitais fica amarrado na burocracia governamental, e que partes inteiras dos hospitais não estão em condições de uso.

Consideramos que o Ensino Médio do Campo forma uma nova juventude, ressignificando a relação teoria e prática na superação da dualidade entre estes dois campos. Nestas escolas é preciso que o Movimento esteja sempre presente conferindo sentido ético formador às práticas educativas com o potencial de formar uma juventude revolucionária, por abrir também o espaço da militância (na luta pela construção do ensino médio do campo estes jovens alunos já se fazem militantes).

No entanto, a formação de uma juventude comunista comprometida exigirá sempre a luta contra o dogmatismo, considerando que o estudo do comunismo, ou mesmo do socialismo, e de uma sociedade mais igualitária não se restringe à leitura de folhetos que formariam pessoas incapazes de coordenar os conhecimentos necessários e agir dentro da ética comunista. A Escola de Nível Médio do Campo caminha positivamente na construção de uma outra sociedade quando desconstrói a pedagogia e o conteúdo da escola burguesa, que como destacava Lênin (2005, p.11), operava o divórcio ente o livro e a vida prática, “[livros que eram] *uma repugnante e hipócrita mentira, que nos pintava um quadro falso da sociedade capitalista*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACANDA, J. L. *Sociedade civil e hegemonia*. Trad. Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ALMEIDA, A; CAMINI, I; DALMAGRO, S. A formação profissional no Curso Normal de Nível Médio do IEJC. In: ITERRA/UES. *Sistematização do Processo Pedagógico do IEJC - Curso Normal de Nível Médio*. [S.l.: s.n], 2007.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *Adeus ao Trabalho? Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. Campinas, SP: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ARELARO, L. R. G. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambú, MG. *Anais eletrônicos*. Caxambú: ANPED, out. 2007.

_____; GIL, J. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, M. J. R.; ALMEIDA, M. do R.; DIDONET, V. (Orgs.). *FUNDEB*. Dilemas e perspectivas. Brasília: Edição Independente, 2005.

ARROYO, M. Trabalho : educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 138-165.

_____. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*. [S.l.: s.n.], v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____. Que educação básica para os povos do campo? *Boletim de Educação*, São Paulo, ,n. 11, p.125-135, Set. 2006. Edição especial (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária).

BADARÓ, M. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, n.20, 2007.

BANBIRRA, V. A revolução técnico-científica questiona o capitalismo. *Brasil de Fato*, [S.l.], 07 fev. 2008. Entrevista. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/201ca-revolucao-tecnico-cientifica-questiona-o-capitalismo201d>. Acesso em: 09 fev. 2008.

BARROS, H. H. D. de. Educação Tecnológica e Formação Profissional. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. p 107-114.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

BOGO, A. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BONAMIGO, C. *Para mim foi uma escola*. O princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.

BORÓN, A. Os novos leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999 p.7- 67

_____. América sem Trégua. *Outro Brasil*, Rio de Janeiro, 20 set. 2004. Disponível em: < http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/exibir_textos_referencia.asp?Id_sub_referencia=17>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CALDART, R. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: *Seminário Estadual da Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mar. 2004.

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. *Boletim de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006. Edição especial (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária).

CARDOSO, M. L. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. *Idéias: revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp*. Campinas, v. 4 , n.1 / 2, p. 99-114, jan./dez. 1997.

CARVALHO, A. de. Lições de um jovem militante. In: ARBERX Jr, J.; VIANA, N. (Orgs.). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de Fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 23-29.

CASSAB, M. A. Jovens Pobres e a Cidade: a Construção da Subjetividade na Desigualdade. In: CASTRO, Lúcia Rabelo. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora; FAPERJ, 2001. p. 209-226.

CASTRO, Mary. O que dizem as pesquisas da UNESCO sobre Juventudes no Brasil: Leituras singulares. In: NOVAES, R. R.; PORTO, M. e HENRIQUES, R. (org.) *Juventude, Cultura e Cidadania*. Comunicações do ISER, ano 21, Rio de Janeiro: ISER, 2002, p. 63-90. Edição especial.

CERDEIRA, B. O grande desafio. Marxismo, partido e revolução. *Crítica marxista*, São Paulo, n.8, p. 129-134, jun. 1999.

CHOMSKY, N. Mudança depende da mobilização popular. In: ARBERX Jr, J.; VIANA, N. (Orgs.). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de Fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 175-181.

CIAVATTA, M. Os Percursos de Formação Integrada entre Educação Geral e Formação Profissional. *Boletim de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 77-89, set. 2006. Edição especial (Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária).

CNI – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Competitividade e crescimento: a agenda da indústria*. Brasília: [s.n.], 1998. 98 p.

COMPARATO, F. K. O governo do presidente Lula revelou-se incapaz de apresentar um projeto de país. In: ARBERX Jr, J.; VIANA, N. (Orgs.). *É preciso coragem para mudar o Brasil: entrevistas do Brasil de Fato*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 53-63.

CONSULTA POPULAR. *Cartilha 19 – Resoluções da 3ª Assembléia Nacional*. São Paulo: [s. n.], 2007.

CONJUVE – CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Intervenções: o marxismo na batalha das idéias*. São Paulo: Cortez, 2006.

CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. [S.l.: s.n.], 2003.

CHAUÍ, M. Universidade: por que e como reformar? *Movimento: Revista da União Nacional dos Estudantes (UNE)*. SP, n. 9, Out. 2003, p.7-12.

_____. *Convite à Filosofia*. SP: Editora Ática, 2006.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.

CURY, C. *Educação e Contradição*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICOS. Seminário de socialização do projeto "Desenvolvimento de metodologias para a construção de diagnósticos, metodologias para a elaboração de propostas de cunho social e econômico e metodologias para a qualificação social". São Paulo: [s.n.], 2005. Disponível em:

<http://www.dieese.org.br/projetos/mte/relatorioSeminarioSocializacaodsnd.pdf> Acesso em: 14 set. 2007.

_____. *Seminário: o trabalho descente como elemento estratégico do desenvolvimento com distribuição de renda*. São Paulo, [s.n.], out. 2005b. Disponível em:

<http://www.dieese.org.br/projetos/OIT/ACTRAVprojeto.pdf> Acesso em: 25 mar. 2007.

D'INCAO, M. C. O Movimento de Guariba: O papel Acelerador da Crise Econômica. *Políticas e Administração*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 203-222, mar. 1985. Edição Especial (Movimentos Sociais no Brasil).

DURHAM, E. Movimentos Sociais - A Construção da Cidadania. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n.10, p.24-31, out. 1984.

FERNANDES, B. M. Delimitação conceitual de campesinato. [S.l.: s.n.], 2004. Documento mimeo.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

_____. *Poder e Contrapoder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.

_____. *Em busca do Socialismo*. Últimos Escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FRANCO, T. M. *Educação e ação*. O novo no velho agrário. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE, S.; RAYMUNDO, C. Reflexos das políticas neoliberais sobre a população infanto-juvenil na América Latina. [Syn]Thesis: Cadernos do Centro de Ciências Sociais - UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 75-88, 1996.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *Questões para as Entrevistas com Intelectuais*. [S.l.: s.n., 200-a]. Documento mimeo.

_____. "Trabalho". Texto de referência para a disciplina "Trabalho e Formação Humana", ministrada pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. - Turma 2006/2. [S.l.: s.n., 200-b]. Documento mimeo.

_____. *A Produtividade da Escola Improdutiva : um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Debate sobre Educação do Campo impulsiona mudanças. Boletim da Educação, São Paulo, n. 9, p.65-67, 2004. Entrevista.

_____. *O ITERRA e a Educação no MST: um olhar de educadores*. [S.l.: s.n.], 2006. Documento mimeo.

_____. Os jovens e o ensino técnico. Observatório Jovem. Rio de Janeiro, 18 dez. 2007. Entrevista. Disponível em:

<http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=398&Itemid=5>. Acesso em: 18 fev. 2008.

_____. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. ; ALEXANDRE, C. *Ensino Médio e Educação Profissional nos Assentamentos da Reforma Agrária*. [S.l.: s.n., 200-]. Documento mimeo.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. *Ensino Médio integrado - Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____;_____;_____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>.

Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n.92. out. 2005b.

_____. *Educação e compromisso*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

GADOTTI, M. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GENRO, T. Reestruturação agilizará Ministério. *Revista do Ensino Médio*, ano 2, n. 4, p.11, 2004.

GASPARI, E. Reportagem. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 jul. 2003.

GIOVANETTI, M. A. G. de C. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, MG. *Anais eletrônicos...Poços de Caldas: ANPED*, out. 2003. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaameliacastrogiovanetti.rtf>> Acesso em: 05 jul. 2007.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P. (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.

_____. Passado e presente. In: SADER, E. (org.). *Gramsci: poder, política e partido*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 107-128.

GUEVARA, E. O socialismo e o homem em Cuba. In: _____. *O socialismo humanista*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

HARNECKER, M.; URIBE, G. *Capitalismo e socialismo*. São Paulo: Global, 1980.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Serviço Social no tempo do capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *Era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IASI, M. *Ensaio sobre consciência e Emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IBAÑEZ, A. *Revista do Ensino Médio*. Ano 1. 2001.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais 2004: estudos e pesquisas, informações demográficas e sócio-econômicas*. Rio de Janeiro, n.15, 2005.

INSTITUTO CIDADANIA. *Documento de conclusão do Projeto Juventude*. São Paulo: [s.n], 2004.

ITERRA. INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Instituto de Educação Josué de Castro. Página Principal – [S.l.: s.n.], 2008, Disponível em <<http://www.iterra.org.br/iejc.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2008.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis : o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____; COUTINHO, C. N. Correspondência com Georg Lukács. In: PINASSI, M. O.; LESSA, S. *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, M. C. *Curso Política Educacional e Política de Assistência Social: alternativas de enfrentamento da questão social no espaço escolar*. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2005.

LEHER, R. ProUni é “bóia de salvação” do ensino privado. *Correio da cidadania*. São Paulo, 20 set. 2004, Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=29255>>. Acesso em: mar. 2008.

_____. Educação no governo Lula da Silva: reforma sem projeto. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 34, p. 46-54, maio 2005a.

_____. Opção pelo mercado é incompatível com a democracia: a crise no governo Lula da Silva e no PT e as lutas sociais. *OSAL*, Buenos Aires, n.17, p.109-117, maio/ago. 2005b.

LEITE, A. D. *Caminhos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LÊNIN, V. I. Tarefas da juventude na construção do socialismo. In: _____.; CASTRO, F.; BETTO, F. *As tarefas revolucionárias da juventude*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. *As três fontes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Actuel Marx*, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de ciências humanas*. São Paulo, n.4, p. 1-18, 1978.

_____. “A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares”. In: NETTO, José Paulo (org). *Lukács – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1981.

_____. A autocrítica do marxismo. In: PINASSI, M. O.; LESSA, S. *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LUXEMBURG, R. *Reforma ou revolução?* 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Marx e a pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MANTEGA, G. *A economia política brasileira*. São Paulo: Polis; Petrópolis: Vozes, 1984.

MARINI, R. M. O Movimento Operário no Brasil: política e administração, movimentos sociais no Brasil. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 173-200, mar. 1985. Edição Especial.

_____. *Dialética da dependência*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTÍ, J. *Política de Nuestra América*. México, Siglo Veintiuno, 1977.

MARX, K. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: _____.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*., Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1961. v.1, p.199-285.

_____. *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (Grundrisse)*.1857-1858.12. Ed. Mexico: Siglo XXI, 1980. 2 v.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros escritos. In: *Os pensadores*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. O capital. Livro I, v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MARX, K. *Miséria da filosofia. Resposta à filosofia da miséria de Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. ; ENGELS, F. O manifesto do partido comunista. In: _____. *Obras escolhidas*. v. 1, Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1961, p.13-47.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MEYER, V. *Determinações Históricas da Crise da Economia Soviética*. Salvador: EDUFBA, 1995.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA JUVENTUDE. *Panorama - Por que falar sobre juventude?* Documento Base, - p.6-24, [s.l.: s.n.], 2007. Disponível em <<http://www.juventude.gov.br/conferencia/texto-basePB.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2007.

MOLINA, M. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa – Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Texto base. In: *Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo - Por Uma Política Pública de Educação do Campo*, 2., Luziânia: [S.n.], ago. 2004a. documento mimeo.

_____. Declaração final. In: *Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo - Por Uma Política Pública de Educação do Campo*, 2., 2004, Luziânia: [S.n.], ago. 2004b. documento mimeo.

_____. Educação no MST. Balanço 20 anos. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 9, dez. 2004c.

_____. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. In: *Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*, 1, Luziânia: [S.n.], set. 2006. documento mimeo.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Elementos para um balanço do curso TAC (Técnico em Administração de Cooperativas)*. [S.l.: s.n.], 2007.

_____. *Educação de jovens e adultos – Sempre é tempo de Aprender – 1984 -2004: 20 anos de luta por um Brasil sem latifúndio*. [S.l.: s.n., 200-].

MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Emprego e Renda. Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego – PNPE*. Brasília: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao.asp>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

NETTO, J. P. Entrevista. *Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XIII, n.30, jun. 2003, p. 121-134. Entrevista.

_____; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEAD. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Publicações. NEAD Estudos. Disponível em <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca&areaID=46&titulo=Publicações>>. (200-)

NOSELLA, P. Trabalho e Educação: do tripalium da escravatura ao labour da burguesia à poíesis socialista. In: GOMEZ, C. M. et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987. p 27-41.

_____. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.137-181, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. A passagem na neblina. In: OLIVEIRA F.; STEDILE, J. P.; GENOINO, J. *Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo*. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2002.

_____. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Há vias abertas para a América Latina? In: BORON, A. (org.). *Nova hegemonia mundial*. Alternativas de mudança e movimentos sociais. São Paulo: Clacso, 2005.

OLIVEIRA, José Batista de. Cinquenta transnacionais controlam os preços dos alimentos. *Brasil de Fato*, 24 jan. 2008. Entrevista. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/cinquenta-transnacionais-controlam-preco-dos-alimentos>>. Acesso em: 04 mar. 2008.

ORGANISTA, J. *O debate sobre a centralidade do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

Observatorio Social de America Latina (OSAL). Seguimiento del Conflicto Social. Brasil Realizado por el Comité del Seguimiento del Conflicto y la Coyuntura Latinoamericana de Brasil. Disponível em: <<http://www.clacso.org.ar/difusion/secciones/osal/seguimiento-del-conflicto/brasil.Ano.2008>>.

PEREIRA FILHO. 2008. "Lula abandonou a reforma agrária". Por Jornal Brasil de Fato. <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5305>>.

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

POCHMANN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Só 18% dos que buscam emprego têm qualificação. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 nov. 2007. Entrevista.

_____. SINDEEPRES 15 anos. A sindicalização no emprego formal terceirizado no Estado de São Paulo. [São Paulo: s.n.], 2007b. Disponível em:
<http://www.sindeepres.org.br/pt/estudos/pesquisa_02.pdf> Acesso em: 05 jan. 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: SEOANE, J. *Movimientos Sociales y Conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2004. p. 261-277.

_____. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. *Revista OSAL*, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p.23-34, jan./ abr. 2005.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Interdisciplinaridade: desafios de ensino e aprendizagem. *Revista do Ensino Médio*, Brasília, Ano I, n. 1, p. 08, jun./jul. 2003. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000547.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

REED, J. *Dez dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Global, 1978.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.2, p.113-128, jul./dez. 2002.

RICE, J. Brasil e EUA não são concorrentes, diz gigante americana do etanol. *Revista Exame*, São Paulo, jun. 2006. Entrevista. Disponível em:
<<http://portalexame.abril.com.br/negocios/m0130673.html>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

RODRIGUES, J. P. A nova face do MST. *Revista Fórum*, n. 27, p. 12-15, jun. 2005. Entrevista.

RUIZ, A. I. Ensino médio obrigatório e de qualidade. *Revista do Ensino Médio*, Brasília, Ano I, n. 1, p. 12-14, jun./jul. 2003. Entrevista. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000547.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

REVISTA DO ENSINO MÉDIO. *Profissão professor*. [S.l.], n.1., ano II, Outubro/Novembro, 2001.

_____. *Somos o que somos não o que dizem*. [S.l.], n.2, ano I. jun./jul. 2003.

_____. *Números revelam grande expansão do ensino médio*. [S.l.], n.4., ano II, 2004.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, Emir. Marxismo, partido e revolução no Brasil atual. *Crítica marxista*, São Paulo, n.8, p. 125-128, jun. 1999.

SALAZAR, S. Notas sobre a relação Trabalho-Educação na realidade brasileira. *Em Pauta*: revista da Faculdade de Serviço Social - UERJ, Rio de Janeiro, n. 8, p.57-72 out. 1996.

SAVIANNI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: Cultura e educação para a democracia*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. (Org.). *Filosofia e política na formação do educador*. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.

SILVA, L. Dois Clássicos em Um. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.20, n.57, Fev. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000100010>.

Acesso em: 06 fev. 2008.

SOARES, R. Escola Média no Brasil: por que não unitária? *Gramsci e o Brasil*, [S. l.], 2001, Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

SOUZA, J. Geopolítica da produção e do consumo cultural. In: *Seminário Cultura e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), nov. 2004. Fórum de debates.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. In: LEÓN, O. D (ed.). *Políticas Públicas de Juventud en América Latina*: Políticas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

STÉDILLE, J. P. Entrevista de João Pedro Stédille. *Boletim das Pastorais Sociais, CNBB*. [S.l.: s.n.], dez. 2004. Entrevista. Documento mimeo.

_____. *A história do MST é um aprendizado coletivo*. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 68-71, dez. 2004. Entrevista.

_____.; TRASPADINE, R(orgs). *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. SP: Expressão Popular, 2005.

TASSIGNY, M. Ética e Ontologia e Lukács e o Complexo social da educação. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*. São Paulo, n. 25, p.82-93, jan./abr. 2004.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2004, 3 v.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2005.

UNESCO - *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

VIA CAMPESINA. *Educação do Campo – Direito de todos os Camponeses e Camponesas*. [S.l.: s.n., 200-].

WARDE, M. J. *Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Ed. Moraes, 1977,

WOOD, E. M. Trabalho, classe e estado no capitalismo global. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.