

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS
GERAIS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

**“OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR, TAMBÉM NA
EDUCAÇÃO!” O MST E A BUROCRACIA ESTATAL: NEGAÇÃO E
CONSENSO**

Belo Horizonte, MG

2013

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

**“OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR, TAMBÉM NA
EDUCAÇÃO!” O MST E A BUROCRACIA ESTATAL: NEGAÇÃO E
CONSENSO**

Tese submetida à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora, com área de concentração em
Educação, Conhecimento e Inclusão Social,
linha de pesquisa em Política, Trabalho e
Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes
Neto

Belo Horizonte, MG

2013

S237o Santos, Arlete Ramos, 1970-
T "Ocupar, resistir e produzir também na educação!": o MST e a burocracia estatal: negação e consenso / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2012.
384 f, enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Antônio Júlio Menezes Neto.
Bibliografia : f. 306-329.
Anexos : f. 330-384.

1. Educação -- Teses. 2. Movimentos sociais -- Teses. 3. Burocracia -- Teses. 4. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 5. Socialismo -- Teses. 6. Capitalismo -- Teses.
I. Título. II. Menezes Neto, Antônio Júlio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.1934

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**

Tese de Doutorado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, área de concentração, Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Maria Nalva Rodrigues de Araújo - Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Maria de Fátima Almeida Martins - Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Maria Isabel Antunes Rocha - Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Belo Horizonte, MG, 08 de março de 2013.

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, pai celestial, que me deu força e sabedoria para vencer a luta das idas e vindas que tive que enfrentar a fim de que esse estudo fosse realizado.

Aos meus pais, de quem me orgulho, os quais me educaram e me ensinaram a importância do acesso ao conhecimento, principalmente a minha mãe, que foi a minha primeira professora, e me alfabetizou.

Aos meus filhos, Igor Tairone, Jônatan e Yan Carlos que enchem a minha vida de alegria e me estimulam a lutar por um mundo melhor.

A Gilvan, meu esposo, dedicado companheiro, que expressou todo o seu amor e dedicação ao cuidar da nossa família para que pudesse me dedicar à conclusão dos estudos.

Ao MST, que é um grande educador, e por meio da sua busca de transformação social, tem mudado a vida de muitos trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa para elaborar uma Tese de Doutorado parece um trabalho individual e solitário. Ao contrário do que parece, na verdade, o que realmente acontece é que muitas pessoas colaboram solidariamente de maneira direta ou indireta para sua realização. Portanto, essa colaboração foi indispensável para que o trabalho fosse concretizado.

Por isso, faço questão de expressar os meus agradecimentos a todos e todas que colaboraram comigo nessa jornada, mesmo correndo o risco de me esquecer de alguns:

- Ao Prof. Antônio Júlio Menezes Neto, que acolheu o meu projeto de pesquisa na FAE/UFMG, por sua orientação dedicada e competente trabalho, sempre mostrando preocupação para que os resultados pudessem, de fato, contribuir para reflexões verdadeiras e coerentes, às quais me fizeram crescer acadêmica e intelectualmente.

- Às professoras, Dr^a Célia Tanajura Machado (UNEB), Dr^a Maria de Fátima Martins (FAE/UFMG) e Dr^a Maria Antônia de Souza (UEPG/PR), que prestaram valiosas contribuições para o enriquecimento da pesquisa.

- Aos companheiros e companheiras do MST (dirigentes, coordenadores, professores e assentados) que disponibilizaram tempo e dedicação para colaborarem como sujeitos e interlocutores do processo investigativo.

- Aos colegas do Departamento de Ciências da Educação (UESC), por terem propiciado o meu afastamento para a conclusão do doutoramento.

- À toda a minha família, pelo afeto, apoio e incentivo, além do especial cuidado com os meus filhos quando precisei me ausentar e, especialmente, ao meu filho Igor Tairone, que me ajudou imensamente no trabalho com os dados da pesquisa.

- À FAE/UFMG que viabilizou, junto à CAPES, a minha bolsa de estudos para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar a gestão educacional do MST, sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição, tendo em vista que esse Movimento luta por um paradigma de sociedade que diverge do Estado. O local de realização da pesquisa foram nove regionais do MST na Bahia, a saber: Norte, Nordeste, Sul, Sudoeste, Baixo Sul, Extremo Sul, Recôncavo Baiano, Chapada Diamantina e Oeste. Para tanto, buscou-se identificar como a burocracia estatal se insere no processo educativo do MST, por meio dos instrumentos de base racional-legal, levando em consideração as perspectivas weberiana e marxista. Foi também analisado se a gestão implementada nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST - BA é autoritária ou democrática, buscando evidenciar quais os desafios e conflitos vivenciados pelo gestor da educação no Movimento, uma vez que ele faz os papéis de diretor/coordenador junto à burocracia estatal (Secretaria Municipal de Educação), na qual predomina a proposta de educação do capital, e de militante junto ao setor de educação do MST, que tinha em sua origem uma defesa do socialismo e, atualmente, advoga que o modelo de sociedade que defende ainda está em construção. Porém, foi evidenciado que em alguns aspectos o MST nega o capitalismo, e em outros, acontece o consentimento devido às contradições vivenciadas por estar imerso nesse sistema. O caminho escolhido foi, a partir de entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários de perguntas fechadas, e uma revisão de literatura com autores que tratam das categorias evidenciadas, utilizar o materialismo histórico e dialético como método de análise. As reflexões com base nos pressupostos teóricos e nos dados coletados contribuíram com a conclusão de que a gestão educacional do MST é democrático/participativa, com especificidades próprias, voltadas para o objetivo de implementar a proposta pedagógica do Movimento, tendo predominado nas entrevistas, uma pedagogia socialista. As categorias predominantes na luta para garantir a proposta educativa no Movimento são a autonomia e o trabalho coletivo. Entretanto, a nível estadual, essa conquista ainda não foi efetivada, uma vez que nem todos os gestores dos municípios das regionais pesquisadas garantem que o MST possa implementar a sua proposta de educação. A partir do marco conceitual do que é definido como *burocracia* nos estudos realizados, bem como o resultado dos dados coletados para a realização dessa pesquisa, ficou confirmado, conforme hipótese de Santos (2010) em sua pesquisa de mestrado, que a forma de organização, coordenação e sistematização do MST não se encaixa nesse termo. Por isso, a partir da ampliação do espaço e dos sujeitos da pesquisa realizada, confirma-se que o MST, em todos os setores, encontrou uma nova forma

de organicidade que difere do que se define como burocracia. Por isso, confirma-se a existência do que Santos (2010) compreende como *Racionalidade Coletiva*.

Palavras-chave: burocracia; capitalismo; gestão educacional; movimento social; MST; trabalho coletivo; socialismo.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the educational administration of the *Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST*, from the standpoint of the capitalist state bureaucracy, as an element of contradiction, considering that this Movement fights for a paradigm of society that differs from the State. The survey was conducted in nine regional MST in Bahia, namely: North, Northeast, South, Southwest, Down South, Deep South, *Reconcavo Baiano*, *Chapada Diamantina* and West. Therefore, we sought to identify how the state bureaucracy is part of the educational process of the MST, through the rational-legal basis, taking into account the Weberian and Marxist perspectives. It was also examined if the management implemented in the schools at the settlements and camps of MST - BA is authoritarian or democratic, seeking to highlight the challenges and conflicts experienced by the manager of education in the Movement, once he plays the role of director / coordinator along with the bureaucracy state (Municipal Education), in which predominates the proposed education of the capital, and he also act as an activist in the education sector of the MST, which had in its origin the defense of the socialism and, currently, advocates that the model of society that he defends is still under construction. However, it was shown that, in some respects, the MST negates capitalism, and in others, it adopts it because of the contradictions experienced by being immersed in this system. The chosen path was the use of questionnaires with closed questions from semi-structured interviews, and it was also developed a literature review selecting authors that treat the highlighted categories, using historical and dialectical materialism as a method of analysis. The reflections based on theoretical assumptions and the collected data indicate that the educational administration of the MST is democratic / participatory, with specificities, geared towards the goal of implementing the pedagogical Movement, prevailing in the interviews, a socialist pedagogy. The predominant categories in the fight to ensure the educational proposal of the Movement are autonomy and collective work. However, at the state level, this achievement has not yet been effected, since not all of the managers ensure that the MST can implement its proposed education. From the conceptual framework of what is defined as bureaucracy in developed studies, and from the results of the collected data for the purposes of the research, it was confirmed that, according to Santos (2010) hypothesis, the organization form, coordination and systematization of MST do not fit this term. Therefore, from the space expansion and from the subjects of the survey we confirm that the MST, in all sectors, found a new way of organization that differs from

what is defined as bureaucracy. Therefore, it is confirmed the existence of what Santos (2010) understands as *Collective Rationality*.

Keywords: bureaucracy; capitalism; collective work; education management; social movement; MST; socialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária
- APAEB – Associação de Pesquisa Agrária do Estado da Bahia
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Social
- CBCAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEAR – Centro de Energias Alternativas e Renováveis
- CEB – Comunidade Eclesial de Base
- CEDES – Centro de Estudos, Direito e Sociedade
- CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina
- CEPEDS – Centro de Pesquisas e Desenvolvimento do Sul da Bahia
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CONTAG – Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONEC – Conselho Nacional da Educação do Campo
- CPC – Círculo Popular de Cultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CRUB – Conselho do Reitores Universitários do Brasil
- CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965)
- CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DASP – Departamento de Administração e Serviço Público

EDA – Educação à Distância
EFAS – Escolas Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
FAE – Faculdade de Educação
FASE – Federação de Assistência Social e Educação
FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo
FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IAA – Instituto de Assistência do Alcool
IBC – Instituto Brasileiro do Café
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ISEB – Instituto de Estudos Socioeconômicos e Ambientais
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação e Cultura

MIRAD – Ministério de Reforma e Desenvolvimento Agrário
MLST – Movimento dos Lavradores Sem Terra
MLT – Movimento de Luta pela Terra
MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MOVA – Movimento de Alfabetização
MP – Mobilização Política
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MR – Mobilização de Recursos
MST – Movimento Sem Terra
MRT – Movimento da Renovação Trabalhista
MSJ – Movimento Social Jupará
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
NMS – Novos Movimentos Sociais
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OLC – Organização da Luta no Campo
OP – Orçamento Participativo
OREALC – Oficina Regional para Educação da América Latina e o Caribe
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento na Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
PIMPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNCD – Parque Nacional da Chapada Diamantina
PNAGE – Programa Nacional de Apoio à Modernização e Gestão
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PRAS – Programa Rural de Assistência Social
PROCERA- Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária
PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária (do Mobral, com incursão permanente no meio rural)
PROMOEX – Programa de Modernização e Controle Externo
PUC – Pólo de Unidade Camponesa
RACCA – Rede de Associação Comunitária de Assentados e Acampados do Sul da Bahia

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEI – Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem

SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

SEPLAN – Secretaria de Planejamento

PAR – Plano de Ações Articuladas do Governo Federal

PDSTR – Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação na Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação.

SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal de Vitória da Conquista

SSR – Serviço Social Rural

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

ULTAB – União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas no Brasil

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

EPIGRAFE

Luto Rural

Senhor Deus,

O Planeta terra que herdei foi confiscado

E eu me consolo em vagar por um solo alheio,

E no espelho do passado vejo a terra nascer bela e nua.

Meu teto são as estrelas,

Estou coberto pela poeira que minha legião

levanta pelo caminho da vida.

Luto pela terra.

Luto pela reforma.

Luto pela vida perdida em um confronto por terra.

Meu horizonte é um arame farpado,

e no gramado estão as plantas dos meus pés.

Senhor Deus,

Estou de luto,

Estou sem terra...

Mas ainda luto.

Chico Mendes/por Valter Arauto

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Categorizações emergidas nas entrevistas</i>	31
Tabela 2 – <i>Movimentos sociais ocorridos no Brasil entre os Séculos XVII e XX:</i>	51
Tabela 3 – <i>Empresas agroindustriais no Brasil – 2008</i>	64
Tabela 4– <i>Conflitos do campo no Brasil – 2002 - 2011.</i>	67
Tabela 5 – <i>Protagonistas dos conflitos por terra – 2011</i>	69
Tabela 6 – <i>Cursos superiores e instituições frequentadas pelos sujeitos</i>	97
Tabela 7 – <i>Distribuição Regional das Ocupações e Acampamentos – 2003.</i>	122
Tabela 8 – <i>Panorama geral do MST em 2012 no Estado da Bahia.</i>	127
Tabela 9 – <i>Programa de Desenvolvimento para o Litoral Sul da Bahia – 2003 – 2007.</i>	137
Tabela 10 – <i>Agricultura Familiar no Litoral Sul da Bahia – 2006</i>	138
Tabela 11 – <i>Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária – Litoral Sul da Bahia – 1986 – 1987</i>	140
Tabela 12 – <i>Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária –Litoral Sul da Bahia – 1986 – 2009</i>	143
Tabela 13 – <i>Formas de acesso à terra no Médio São Francisco – 2003.</i>	154
Tabela 14 – <i>Quadro comparativo sobre a gestão da burocracia estatal e a gestão democrática no MST</i>	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Espacialização dos movimentos sócioterritoriais mais atuantes na luta pela terra no país.</i>	70
Figura 2 – <i>Dados da educação no MST</i>	79
Figura 3 - <i>Formas de acesso à terra, identificadas por município na Bahia em 2010.</i>	117
Figura 4 – <i>Territórios apoiados pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) em 2009.</i>	121
Figura 5 – <i>Nova divisão da Bahia em Territórios de Identidade – 2011.</i>	123
Figura 6 – <i>Demanda dos Territórios de Identidade, 2009.</i>	124
Figura 7 – <i>Expansão do MST nas regionais da Bahia</i>	126
Figura 8 – <i>Ocupação do MST a uma rodovia da regional Oeste.</i>	155
Figura 9 – <i>Organograma da estruturação do setor de educação nas brigadas</i>	254
Figura 10 – <i>Organograma da estruturação das SEMED</i>	255
Figura 11 – <i>Organização da Racionalidade Coletiva no setor de educação do MST</i>	257
Figura 12: <i>Método organizativo do MST: 1988 a 1990 – Fonte: Reys (2009).</i>	279
Figura 13: <i>Método organizativo do MST: 1990 a 1995 – Fonte: Reys (2009).</i>	280
Figura 14 : <i>Método organizativo do MST: 1985 a 2005 – Fonte: Reys (2009).</i>	281
Figura 15: <i>Método organizativo do MST: a partir de 2005 – Fonte: Reys (2009).</i>	282
Figura 16 – <i>Estruturação da Racionalidade Coletiva no MST: em cada uma das subdivisões aparecem os seguintes setores:</i>	286
Figura 17 - <i>Organograma das subdivisões da Racionalidade Coletiva</i>	287

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Funções exercidas pelos sujeitos</i>	32
Gráfico 2 – <i>Classificação dos sujeitos quanto ao sexo</i>	34
Gráfico 3 – <i>Pertencimento étnico-racial dos sujeitos</i>	34
Gráfico 4 – <i>Profissão dos pais</i>	35
Gráfico 5 – <i>Profissão das mães</i>	35
Gráfico 6 – <i>Faixa etária dos sujeitos</i>	36
Gráfico 7 – <i>Local de residência dos sujeitos</i>	37
Gráfico 8 - <i>Ocupação da área territorial no Brasil</i>	65
Gráfico 9 - <i>Evolução da área destinada à Reforma agrária no Brasil – 1995 – 2010</i> ...66	
Gráfico 10 – <i>Investimento em obtenção de terras no Brasil – 1999 – 2010</i>	67
Gráfico 11 – <i>Número de mortos em conflitos do campo no Brasil por Região – 1964 – 2006</i>	68
Gráfico 12 – <i>Motivo da escolha para trabalhar em áreas do MST</i>	93
Gráfico 13 - <i>Exerce outra atividade além da função de professor em escolas do MST</i>	94
Gráfico 14 – <i>Participação em cursos de formação continuada oferecidos pelo MST</i> .96	
Gráfico 15 – <i>Tempo de trabalho no MST</i>	96
Gráfico 16 – <i>Local da formação continuada dos sujeitos</i>	98
Gráfico 17 – <i>Opinião dos sujeitos sobre mudança de profissão</i>	98
Gráfico 18 – <i>Quanto ao conhecimento e cadastro na Plataforma Freire</i>	100
Gráfico 19 – <i>Contribuição da graduação para atuar no campo</i>	101
Gráfico 20 – <i>Aspectos ausentes na formação para atuar em áreas de assentamentos</i>	103
Gráfico 21 – <i>Elementos do capitalismo e do socialismo na proposta de educação do MST</i>	113
Gráfico 22– <i>Condições das estruturas físicas das escolas nas regionais da Bahia</i> ...	159
Gráfico 23 – <i>Recursos físicos presentes nas escolas de assentamentos e acampamentos</i>	160
Gráfico 24– <i>Importância dos instrumentos burocráticos para a organização da escola</i>	196
Gráfico 25 - <i>Grau de importância dos instrumentos burocráticos</i>	196
Gráfico 26 – <i>Por quem a escola do MST deve ser coordenada</i>	260
Gráfico 27– <i>Participação na construção da proposta pedagógica das escolas</i>	261

SUMÁRIO

1	OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS ESPECIFICIDADES DO MST.....	38
1.1	Atuação dos movimentos sociais na América Latina.....	44
1.2	Os movimentos sociais no Brasil	49
1.3	O campesinato e os movimentos sociais do campo no Brasil.....	57
1.3.1	O liberalismo capitalista no meio rural brasileiro	62
1.4	O movimento dos trabalhadores rurais sem terra como sujeitos históricos no meio rural brasileiro	71
1.4.1	O MST: uma história construída em movimento	73
1.4.2	O setor de educação do MST	78
1.5	A busca pela hegemonia entre projetos educacionais: da educação rural à educação do campo.....	81
1.5.1	As particularidades do MST na Educação do Campo: Formação de professores em destaque	91
2	A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MST E OS PRESSUPOSTOS SOCIALISTAS	105
2.1	Territorialização e espacialização do MST na Bahia: o espaço de realização da pesquisa	116
2.1.1	Regional Extremo Sul	127
2.1.2	Regional Sudoeste	130
2.1.3	Regional Sul.....	135
2.1.4	Regional Baixo Sul da Bahia	144
2.1.5	Regional do Recôncavo Baiano	147
2.1.6	Regional da Chapada Diamantina	149
2.1.7	Regional Oeste	151
2.1.8	Regional Nordeste	156
2.1.9	Regional Norte	157
2.2	Estrutura física das escolas em áreas do MST na Bahia	158
3	A BUROCRACIA ESTATAL E A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MST	161

3.1 Os tipos de burocracia	162
3.1.1 A burocracia no modo de produção asiático	162
3.1.2 Burocracia Estatal no capitalismo	164
3.1.3 A burocracia estatal no socialismo	173
3.1.4 O exercício da dominação burocrática	176
3.1.5 Alienação e burocracia	178
3.2 Contextualização da burocracia estatal no Brasil	184
3.3 As concepções da burocracia para os sujeitos da pesquisa	194
4 A IMPORTÂNCIA DA BUROCRACIA PARA A DEMOCRACIA	202
4.1 A democracia e marxismo	210
4.2 A contemporaneidade da democracia e a luta dos movimentos sociais	212
5 GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES	222
5.1 Gestão X Administração	226
5.2 Tipos de Gestão	228
5.3 A gestão no contexto da reestruturação produtiva do capital: o paradigma pós- fordista	231
5.4 A gestão e a descentralização	234
5.5 Gestão Autoritária X Gestão Democrática na educação brasileira	235
5.5.1 Mecanismos de participação na gestão escolar	243
5.5.2 Participação dos pais e da comunidade	243
5.5.3 Gestão e Coordenação: funções político/ideológicas ou burocráticas? ..	244
5.5.4 Projeto Político Pedagógico (PPP)	245
5.6 A gestão educacional no MST: a pedagogia em Movimento	245
5.6.1 Inserção da burocracia estatal na gestão educacional do MST	250
5.6.2 Da gestão democrático-participativa à coordenação democrático- participativa do MST	255
5.7 Análise documental na gestão educacional do MST	264
6 RACIONALIDADE COLETIVA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	268
6.1 O universal, o singular e o particular	272
6.2 Trabalhando com as categorias do tema	273

6.3 Métodos de organização do MST.....	278
6.3.1 Direção executiva e comissões – 1988 a 1980.....	279
6.3.2 Direções e setores estaduais – 1990 a 1995	280
6.3.3 Organização por Regionais – 1995 - 2005.....	281
6.3.4 Organização por Brigadas – 2005 até a presente data.....	282
7 CONCLUSÃO.....	288
8 REFERÊNCIAS:.....	299
9 ANEXOS	324

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgido no Brasil na década de 1980 se destaca como movimento social do campo brasileiro que tem como bandeira de luta a reforma agrária e a transformação da sociedade. Tem também se destacado, dentre os movimentos sociais da atualidade, pela capacidade de agregar valores sociais e culturais, com base nos ideais marxistas. Por isso, é comum encontrar, nos referenciais dos seus intelectuais orgânicos (Bogo, 2008; Stédile, 1993; Caldart, 2004) interpretações da concepção do materialismo histórico dialético, especialmente com as categorias: contradição, ideologia, luta de classes, modo de produção e classes sociais.

A educação é uma das formas estratégicas utilizadas por esse Movimento, para conseguir seus objetivos. Nesse sentido, o MST tem buscado, junto às instâncias governamentais, a garantia de escolas públicas em todos os assentamentos e acampamentos, porém, com uma gestão que leve em conta os princípios de organicidade do Movimento, fundamentada, principalmente, em orientações marxistas, ou seja, baseada na crença de que o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do Governo e que deve ser garantida “Educação pública e gratuita a todas as crianças, e abolição do trabalho das crianças nas fábricas [...]” (MARX & ENGELS, 2004, p. 37).

O Setor de Educação do MST cresceu significativamente, expandindo o atendimento para os diversos níveis e modalidades de ensino¹, sempre voltado para a educação do campo e, em busca da formação de militantes, com o intuito de formar quadros dirigentes e/ou profissionais para atuar nas diversas áreas do conhecimento dentro dos assentamentos e acampamentos. Essa formação acontece, geralmente, por meio de parcerias com o próprio Estado por meio das secretarias de educação e universidades estaduais e municipais, ou com outros organismos internacionais como a UNESCO e UNICEF.

O MST busca atingir os objetivos de formação político-ideológica, em direção à mudança social com recursos do próprio capitalismo. Ou seja, as escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento são públicas, financiadas pelo Estado, administradas por pessoas da burocracia estatal (secretarias de educação) diretamente, ou por pessoas do MST que assumem a função de gestor, por indicação do Movimento junto às administrações municipais e estaduais. Entender a importância da burocracia estatal como um dos mecanismos utilizados para que isso aconteça faz parte da relevância dessa pesquisa, uma vez

¹ A história do Setor de Educação do MST pode ser encontrada em CALDART (2000).

que a educação dos Sem Terra não coaduna com os mesmos interesses da educação capitalista, pois, segundo Ponce (2005, p.36),

[...] toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca.

A burocracia caracteriza-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam (MOTTA, 2000, p.16). Na burocracia educacional desenvolve-se um trabalho contínuo e sutil de conservação da estrutura de poder e da desigualdade da sociedade que a engendra. Os conteúdos tornam-se pouco importantes e os controles burocráticos, por meio de diários de classe, provas e exames, são supervalorizados (MOTTA, 2000). Esse é um campo contraditório para que uma educação para a coletividade aconteça, como propõe o MST. Não foi encontrado nos bancos de teses online das universidades e nos sites de pesquisa², nenhum estudo acadêmico que versa especificamente sobre a burocracia estatal e a educação no MST.

Consultando a literatura que trata do assunto, foram observados objetivos inversos aos da burocracia estatal na educação do MST, quando a preocupação é com a educação socialista, construída, também, de forma dialética na própria história do movimento social, voltada para os interesses da classe trabalhadora.

Todavia, o MST tem encontrado muitas resistências junto à burocracia estatal (secretarias de educação) para garantir essa educação oferecida pelo Estado, com a gestão do próprio Movimento, cujos instrumentos pedagógicos e administrativos, de acordo com a proposta educacional do MST, devem ser construídos de forma participativa na escola. Sendo assim, esta pesquisa teve como objeto de estudo analisar a gestão educacional sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição no MST, tendo em vista a luta por novas relações sociais, com base no pensamento socialista e a superação das relações sociais capitalistas.

A referida pesquisa foi objeto de estudo da pesquisadora no curso de mestrado, com a dissertação intitulada: “*A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*”, aprovada

² Foram feitas pesquisas nos sites www.scielo.br, www.periodicos.capes.gov.br, www.ibict.br, www.scholar.google.com.br, www.periodicos.enap.gov.br/periodicos, www.portal.fgv.br/publicacoes, www.bu.ufmg.br, dentre outros.

pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como transição direta ao doutorado, para aprofundamento do tema, por este ainda ser considerado uma lacuna no conhecimento científico.

A pesquisa em questão (SANTOS, 2010) constatou que a burocracia no MST difere de forma significativa da que é exercida pela burocracia estatal, principalmente porque, no Movimento teoricamente as decisões são tomadas coletivamente, de maneira horizontalizada e dialógica. Além disso, observou-se que as regras a serem seguidas obedecem à dinâmica do Movimento de acordo com cada conjuntura apresentada, não sendo possível a existência de estatutos ou leis internas que regulamentem os comportamentos dos sujeitos, pois a cada objetivo político/ideológico que surge, necessita-se de novas discussões nos coletivos, espaços de discussões e deliberações onde todos podem manifestar as suas opiniões e votar nos encaminhamentos construídos coletivamente. As ações do referido Movimento tem como base as orientações, às quais são definidas e encontradas nos objetivos e princípios construídos nos congressos e encontros nacionais e/ou estaduais do Movimento com a participação massiva de todos os estados do território nacional onde o MST está organizado.

Sendo assim, Santos (2010) concluiu que a categoria “burocracia” não dá conta de explicar o funcionamento e desempenho de funções no MST. Para tanto, foi engendrado o termo “Racionalidade Coletiva”, por entender que este está relacionado ao referencial teórico proposto na pesquisa. Na gestão forjada pelo Movimento, tal conceito pressupõe que existe organização e sistematização, porém com base no diálogo e nas deliberações do coletivo³, cujo objetivo maior é a luta pela transformação social, e não a relação custo-benefício subjacente à burocracia estatal.

Quando se sugere o termo **Racionalidade**, leva-se em conta a organização necessária de documentos, divisão de tarefas em cada planejamento, sistematização de material pedagógico e administrativo, cobrança na execução das tarefas. O termo **Coletiva** está voltado para a forma como são tomadas as deliberações sempre nos coletivos, bem como a identidade coletiva construída politicamente pelas suas ações coletivas. (SANTOS, 2010, p. 153).

³ Entende-se por trabalho coletivo, aquele que é realizado por diversas pessoas com um objetivo comum ao grupo. As decisões só são coletivas, quando possibilitam a participação da coletividade na formulação e elaboração de propostas, e também na tomada de decisão, seja em um partido, movimento social, escola, ou em qualquer agrupamento. Este termo está fundamentado mais à frente, tendo como referencial teórico os trabalhos de Makarenko, na perspectiva do materialismo histórico dialético, sem perder de vista a conjuntura temporal e as questões históricas e materiais em que foi constituído.

Outro aspecto evidenciado é que, apesar da concomitância entre a forma de gestão existente na legislação brasileira e a gestão do MST, as quais tem como meta a gestão democrático/participativa, existem diferenças significativas na sua implementação. É nesse contexto que o gestor do MST enfrenta muitos desafios e conflitos, pois, no exercício da função de diretor de escola, assume uma função da burocracia estatal que se organiza com base em regulamentos e normas das secretarias municipais e estaduais de educação, que respondem ao ideário capitalista e, enquanto gestor e militante, deve fazer a gestão da escola com base nos parâmetros dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento que tem como meta a implementação de uma pedagogia socialista⁴, sempre observando também a influência das aprendizagens nos contextos não escolares dos assentamentos/acampamentos. Ou seja, são perspectivas ideológicas diferentes que fazem com que a função de gestor escolar desempenhada em escolas localizadas em áreas conquistadas pelo Movimento seja cheia de contradições e, portanto, bastante desafiadora.

Vale ressaltar que, de acordo com a pesquisa de campo realizada para a construção dessa tese, ficou constatado que nem sempre a pessoa que representa a função de gestor das escolas de assentamentos e acampamentos para as secretarias municipais de educação é a mesma pessoa que exerce esse papel, internamente, no setor de educação do MST. E nesse espaço, essa função passa a usar a nomenclatura de ‘coordenador de área’.

Para chegar a tais conclusões, Santos (2010) realizou sua pesquisa de mestrado em apenas uma escola do MST na Regional Sudoeste da Bahia. Porém, como continuação desse objeto de estudo em pesquisa de doutorado, buscou ampliar o escopo da análise para todo o estado da Bahia, a fim de compreender a opinião dos sujeitos, representantes de outros contextos, levando em consideração as peculiaridades de cada espaço geográfico, pois existem aspectos subjetivos e culturais subjacentes que influenciam nos resultados. Dessa forma, buscou-se contemplar as nove regionais baianas: Sul, Extremo Sul, Baixo Sul, Chapada Diamantina, Recôncavo, Sudoeste, Oeste, Nordeste e Norte.

É importante destacar que apesar de o estado da Bahia ser dividido em Territórios de Identidade⁵ pelo governo estadual a partir de 2003, o MST continuou utilizando, para se referir às suas áreas de abrangência, o termo ‘*regional*’, como já vinha sendo denominadas antes suas áreas de assentamento e acampamento. Os critérios de divisão das regionais são diferentes dos que são adotados pelos órgãos oficiais para fazer a divisão territorial. Em

⁴ O 4º princípio filosófico do MST traz a sua relação com o socialismo: Educação com/para valores humanistas e socialistas.

⁵ O termo “Territórios de Identidade” será problematizado mais adiante.

entrevista realizada para fins dessa pesquisa, Márcio Matos, dirigente nacional do MST, quando questionado sobre tais critérios adotados na territorialização do Movimento, adota a seguinte resposta:

No Movimento tem o critério de luta, esse critério não tem uma definição geográfica do território, é o critério de luta, de ocupação espacial. A regional que vai expandindo, vai criando novos assentamentos. Não tem uma fronteira definida, é a capacidade que aquela região vai ter de organizar a luta, de organizar assentamentos, esse é o limite.

A definição dada para o termo *regional* pelo MST aproxima a visão de territorialidade como conquistas de espaço com base no coletivo, em que o critério para a territorialização passa a ser a garantia da terra como um espaço, a partir de lutas políticas dos trabalhadores. Nesse caso, o Movimento coaduna com as ideias de Rafestin (1980, p. 158) de que

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático. [...] a territorialidade reflete o multidimensionamento do "vivido" pelos membros de uma coletividade.

Ou seja, essa territorialidade é adquirida como resultado do poder das lutas dos trabalhadores.

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objeto de estudo os espaços geográficos na Bahia sob a égide do MST, opta-se, então, pela utilização do termo '*regional*', por ser o mesmo que o Movimento usa, objetivando facilitar o entendimento dos sujeitos da pesquisa quando se referir aos aspectos pesquisados sobre às áreas geográficas.

Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos, buscou-se responder as seguintes questões:

- Como a gestão educacional no MST concilia a utilização dos instrumentos burocráticos do Estado, com os princípios político-ideológicos da Organização Sem Terra, uma vez que a burocracia é um elemento de controle e poder hierarquizado do Capitalismo (individualista), e este Movimento Social luta pela coletividade?

- Com base na ampliação do universo nas novas pesquisas realizadas e nos seus resultados, tem consistência a utilização do termo *Racionalidade coletiva* atribuído por Santos (2010)?

- Se o MST tem uma proposta educacional pautada em referenciais socialistas, os quais têm como premissa a gestão democrático/participativa e esta gestão também está na

legislação em vigor e nos órgãos internacionais do capitalismo mundial, quais as possíveis diferenças na concepção e na forma de implementação dessa gestão nessas esferas sociais?

A COMPOSIÇÃO DESSE ESTUDO

O estudo que deu origem a essa tese é o resultado de um caminho, fruto de opções metodológicas e teóricas que perpassam por elementos da formação acadêmica e profissional da pesquisadora.

Para além das demarcações teórico-conceituais e sócio-históricas, a produção dessa tese demandou também a realização de um extenso trabalho teórico e de campo, com vistas a atingir os objetivos determinados. Desse modo, esse trabalho ficou estruturado em seis capítulos, nos quais foram fundamentadas as categorias que se referem às questões da pesquisa, sempre tendo como norte o referencial teórico proposto, trazendo outros autores que estudam as respectivas categorias, como revisão de literatura para enriquecer o debate proposto. Assim o texto ficou estruturado da seguinte forma:

Nas considerações iniciais, aqui denominadas como Introdução, foram discutidos os elementos que estão subjacentes às contradições vivenciadas pelo MST no sistema capitalista e sua relação com a burocracia estatal. Está inserida também nessa parte do trabalho a discussão sobre os objetivos da pesquisa, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram como balizadores para analisar os dados coletados em campo, e um estudo sobre a composição dos sujeitos que, voluntariamente, colaboraram com a pesquisadora.

No primeiro capítulo estabeleceu-se uma abordagem conceitual sobre os movimentos sociais e seus paradigmas. O capítulo traz uma discussão dos movimentos sociais na América Latina e no contexto brasileiro, destacando os movimentos que fazem parte do campo, principalmente o MST, e sua importância para o debate que trata do campesinato no país. Inicia-se, também, a discussão sobre o setor de educação no Movimento, e são observados os elementos da sua proposta pedagógica, sua influência no surgimento e ascensão da luta pela Educação do Campo no país, e as políticas de formação de professores *in loco*.

O segundo capítulo foi estruturado buscando elucidar as contradições vivenciadas pelo MST no sistema capitalista, e como esse Movimento tem buscado estabelecer uma contra-hegemonia, por meio de outra proposta de paradigma social que supere o capital, mas que também não está em concomitância com o modelo de socialismo que foi aplicado em outros países. Para tanto, o MST partiu de uma dimensão educativa, a qual tem como pressuposto o movimento reflexivo da luta social forjada no processo histórico do cotidiano vivenciado nas

experiências educativas formais e não formais que são pensadas dialeticamente no coletivo. Foi feito também nesse capítulo um levantamento de como o MST se territorializou na Bahia, a partir da divisão adotada pelo Movimento, caracterizada como “regional”, diferenciando-a da forma de divisão adotada pelo Estado, que é denominada de territórios de identidade. Para isso, foram estudadas as nove regionais do MST na Bahia, destacando os seus aspectos econômicos, geográficos e educacionais, levando-se em consideração as conquistas e as questões político/ideológicas do Movimento em cada uma delas.

No capítulo três foi realizada uma contextualização histórica da burocracia como forma racional de organização da humanidade desde a era primitiva até os dias atuais, levando em consideração as suas diferenças nos sistemas de governo capitalista e socialista. Para tanto, achou-se necessário discutir como é o desenvolvimento do estado burocrático na esfera pública e privada do Brasil, e como acontece a sua inserção no MST, por meio da burocracia estatal, além de contextualizar, a partir do resultado da pesquisa sobre a compreensão do que estes entendem como conceito de burocracia.

O quarto capítulo traz considerações e discussões teórico-analíticas acerca da importância dos aspectos burocráticos para que haja democracia na sociedade, no que se refere à garantia dos “direitos iguais” para todos. Contextualiza a democracia, dando uma visão panorâmica desde a Grécia Antiga, passando pelo Estado Moderno até os dias atuais, com vistas à discussão dos tipos de democracia existentes e exercidas pela humanidade no percurso histórico. Para tanto, situou-a no debate do socialismo e capitalismo, dando ênfase à luta dos movimentos sociais em torno da luta por conquistas democráticas.

O quinto capítulo estabelece uma abordagem conceitual sobre gestão, destacando-a no sistema de reestruturação produtiva do capital, bem como conceitua dos tipos de gestão existentes. Estuda também, como a gestão deve ser abordada e implementada no MST de acordo com a proposta do seu setor de educação, situando nesse contexto o discurso sobre a burocracia. Outro aspecto abordado nesse capítulo é a diferença da estruturação da gestão de acordo com a burocracia estatal (secretarias municipais de educação) e a forma como é implementada pelo MST, nas regionais pesquisadas. Trabalhou-se com os dados de cunho qualitativo e quantitativo. As fontes pesquisadas foram documentos que revelam a estrutura burocrática da escola (transferências, fichas individuais dos alunos, atas, cadernetas etc.), bem como elementos que evidenciam como a gestão/coordenação se organiza para desempenhar a sua função (planejamento de reuniões, pauta de reuniões de planejamento com os professores, plano de ação da escola).

No sexto capítulo, a pesquisadora apresenta como conclusão, com base nos dados coletados na pesquisa de campo em todas as regionais da Bahia, que a sugestão do nome *Racionalidade Coletiva*, dado como hipótese em sua pesquisa de mestrado para se referir à forma de organização estabelecida pelo setor de educação do MST, foi confirmada, não só para se referir à organicidade da educação no Movimento, mas no que se refere à forma como está estruturada toda a composição organizacional do MST. Pois esta apresenta características diferentes do que é denominado por burocracia na literatura estudada para a realização dessa pesquisa. Para abordar tal conceito, a pesquisadora utiliza estudos de cunho filosófico e sociológico a partir das categorias da dialética materialista (universal, singular e particular), caracterizando o MST como essência e a sua gestão/coordenação educacional como fenômeno.

Nas considerações finais sintetiza-se o conjunto das conclusões realizadas na tese e os resultados alcançados são apontados, bem como o que se configurou como lacuna no campo do conhecimento acerca do tema, sempre levando em consideração a referência entre a relação do contexto macro (burocracia estatal) com a micro-realidade pesquisada (gestão do MST).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, de natureza exploratória, considerando a literatura acerca do objeto em estudo ao qual nos propomos investigar. Nessa dimensão, afirma Martins (2002, p. 58):

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como escada em direção à generalização.

Para análise dos dados, estes tiveram como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1995, p. 20). Conforme Lakatos (1991, p. 101),

para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio da realização de observação no espaço escolar, de entrevistas semi-estruturadas (GIL, 2002) com os gestores escolares, direção e coordenação regional e nacional do MST, secretário municipal da educação de Vitória da Conquista - Ba; e aplicação de questionários com perguntas fechadas para os professores das escolas que ficam em áreas de assentamentos e acampamentos, os quais se caracterizam como os sujeitos da pesquisa.

A aplicação destes instrumentos levou à verificação de como funcionam os elementos da burocracia estatal dentro do contexto político-ideológico do MST. Os dados coletados foram organizados, sempre levando em consideração o contexto em que foram obtidos. Agrupados e sistematizados, os dados foram confrontados com o referencial teórico, para a triangulação dos resultados encontrados, no sentido de interpretá-los de maneira mais completa e complexa, observando-se que “a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica da linguagem” (TRINDADE; FAZENDA, 2001, p. 219). A triangulação possibilita a integração metodológica superando o paradigma positivista da pesquisa, e possibilitando a “combinação de métodos quantitativos e qualitativos” (FLICK, 2005). Nessa pesquisa, tal metodologia foi utilizada por meio da aplicação de questionários e entrevistas.

A partir da análise das entrevistas⁶ foi possível estabelecer seis categorizações, destacadas no quadro abaixo, que se repetiram em, praticamente, 100% dos sujeitos pesquisados, compreendendo todas as regionais da Bahia. As identidades foram preservadas, utilizando-se nomes fictícios, porém, em alguns trechos, os nomes reais dos dirigentes nacionais do MST foram citados, com a permissão deles. Nesse estudo não haverá um capítulo específico para discutir os dados. Sendo assim, visando fazer uma integração entre teoria e prática, os dados serão contextualizados no texto, conforme as especificidades de cada capítulo, levando em consideração as categorias evidenciadas na coleta de dados de acordo com a Tabela 1.

⁶ Os roteiros das entrevistas encontram-se no Anexo 1.

Tabela 1 - *Categorizações emergidas nas entrevistas*

A gestão e a formação	Formação política Formação pedagógica
Burocracia	Princípios burocráticos Diferentes interpretações do termo burocracia
Autonomia	Conquistada Imposta
Trabalho coletivo	Participação Diálogo
Tratamento diferenciado	Preconceito Discriminação Exclusão
Pedagogia Socialista	Transformação social Organização social

OS SUJEITOS DA PESQUISA

O número de escolas e de pessoas do trabalho docente, compreendendo professores e a gestão escolar, de cada regional, variou de acordo com a quantidade de assentamentos e acampamentos. Observando os dados no site do MST⁷, na Bahia existem mais de 100 assentamentos, com 120 escolas e 850 professores, que atendem a aproximadamente 7.000 alunos da Educação Básica.

Para as regionais, foram encaminhados 10 questionários⁸ por regional, perfazendo um total de 90 questionários. Destes, foram devolvidos preenchidos apenas 45 questionários. Os critérios de escolha para aplicação dos questionários foram: 1) professores assentados; 2) professores com maior grau de formação; e 3) professores que possuem maior tempo de experiência com a docência nos assentamentos e/ou acampamentos. Não houve intenção de recorte adicional, pois a opção foi envolver professores das várias modalidades e níveis de

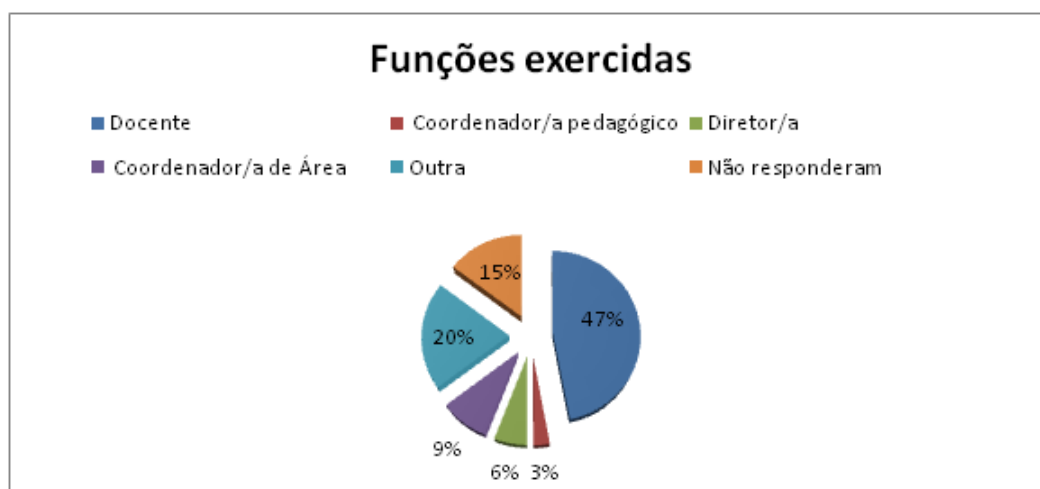
⁷Dados disponíveis em: <http://www.mst.org.br/node/10189>. Acesso em 29/08/2012.

⁸ O questionário encontra-se no Anexo 02.

ensino. É importante destacar a existência de gestores nas escolas públicas das áreas de assentamentos e acampamentos do MST que não são profissionais militantes do Movimento. Estes se deslocam diariamente e vão para as escolas de assentamentos em transportes escolares mantidos pelas secretarias municipais de educação. Assim, devido ao fato de ter pessoas que vivenciam outra realidade, em algumas das escolas, tornou-se relevante investigar se há mudanças significativas em comparação com os gestores que são professores militantes do MST quanto à forma de administrar no que concerne aos princípios político/ideológicos, tendo em vista que a burocracia está relacionada com relações de mando, obediência e impessoalidade e, intrinsecamente, ao modelo de gestão adotado.

Foi constatado, como consta no gráfico abaixo, que os questionários foram respondidos em sua maioria pelos docentes que estão em sala de aula, com 47% do total. Porém, houve também um número significativo de pessoas que exercem outras funções administrativas e pedagógicas que participaram deste instrumento de coleta de dados.

Gráfico 1 – Funções exercidas pelos sujeitos



Dentre os demais a serem entrevistados, no âmbito da gestão educacional do MST, foi escolhido 1 membro da equipe gestora para a realização da entrevista em cada regional, preferencialmente, um gestor que ocupasse outras funções dentro do MST. Nas regionais em que existem gestores não militantes, foram escolhidas para entrevista, pessoas que não fazem parte da equipe administrativa das escolas, como: membros do MST que fazem parte da direção ou coordenação regional, estadual ou nacional do Movimento. Também foi entrevistado 1 professor e 1 assentado que solicitaram a participação na pesquisa. Durante a realização das entrevistas, a pesquisadora se encontrou com cinco dirigentes nacionais

(Ademar Bogo, João Pedro Stédile, Márcio Matos, Neuri Rossetto e Vera Lúcia da Cruz Barbosa), os quais aceitaram, também, ser entrevistados, tendo contribuído para enriquecer os resultados da pesquisa. Como representante da burocracia estatal (secretaria municipal de educação) foi entrevistado o secretário municipal de educação do município de Vitória da Conquista - BA, que fica na regional sudoeste do estado. A escolha por tal representante deve-se ao fato de que, segundo o MST, a regional sudoeste conseguiu junto a essa administração, uma certa autonomia para gerir as escolas públicas que ficam em seus assentamentos.

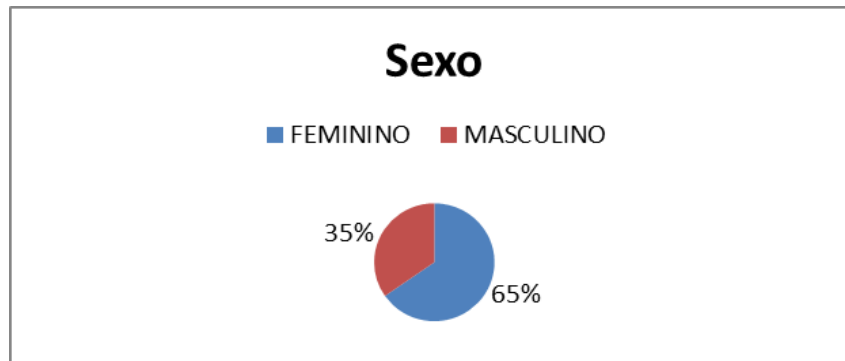
Faz-se necessário entender como as pessoas do MST, que estão nas funções de direção, compreendem a educação, a gestão e a burocracia estatal, pois são elas que, por serem hierarquicamente superiores dentro das instâncias do Movimento, dão o direcionamento que orienta o trabalho da gestão escolar e que organizam os momentos de decisões coletivas. Cabe salientar que a equipe de gestão das escolas públicas de assentamentos do MST é composta, em alguns casos, por pessoas que, ao mesmo tempo em que militam no MST, são também funcionários das redes municipal ou estadual de ensino, mas administram as escolas com base nos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento, quando conseguem autonomia junto às secretarias municipais.

Ressalta-se que, apesar de o MST - BA ter conseguido autonomia em alguns municípios para indicar a equipe gestora das escolas, geralmente, nos municípios em que há eleições para os gestores, exige-se que a equipe de gestão das escolas que ficam em áreas de assentamentos e acampamentos do MST esteja dentro dos critérios da portaria de eleição para diretores das respectivas redes municipais, quais sejam⁹: serem funcionários efetivos da rede municipal; fazerem parte dessa rede por alguns anos; ter formação superior, dentre outros.

Com base nos questionários respondidos nas regionais, obtêm-se um panorama, a partir dessa amostragem, de como o MST está configurado na Bahia. Quanto ao sexo, observa-se um predomínio do sexo feminino, com 65% do total, apesar de que o número de professores do sexo masculino com 35%, é significativo, se for observado em outras realidades, pois, no Brasil, em grande parte do quadro educacional ainda há predominância de mulheres.

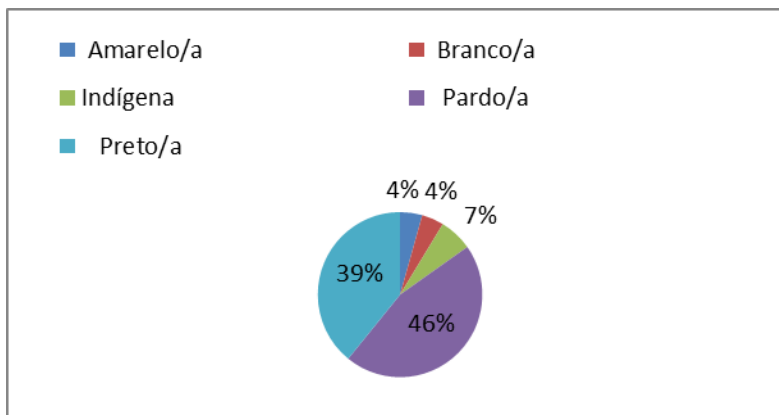
⁹ Os critérios são criados pelos próprios municípios que publicam Decretos ou Portarias para a realização de eleições do cargo de gestor. Observa-se que tais critérios variam de acordo com os interesses das administrações municipais.

Gráfico 2 – Classificação dos sujeitos quanto ao sexo



Em relação ao pertencimento étnico-racial, a grande maioria se reconhece como pardos, com 46%, e negros com 39%, totalizando 85% de indivíduos dessas duas etnias, restando, apenas 15% distribuídos entre outras etnias.

Gráfico 3 – Pertencimento étnico-racial dos sujeitos



Esse resultado está relacionado com outros estudos já realizados no país, os quais afirmam que grande parte da população negra e parda é composta por pessoas que vivenciam situações de desigualdade social, e por consequência, são pobres. Analisando as profissões das famílias das quais de que esses professores são oriundos, também confirmam que estes não mantêm um alto poder aquisitivo.

Gráfico 4 – Profissão dos pais

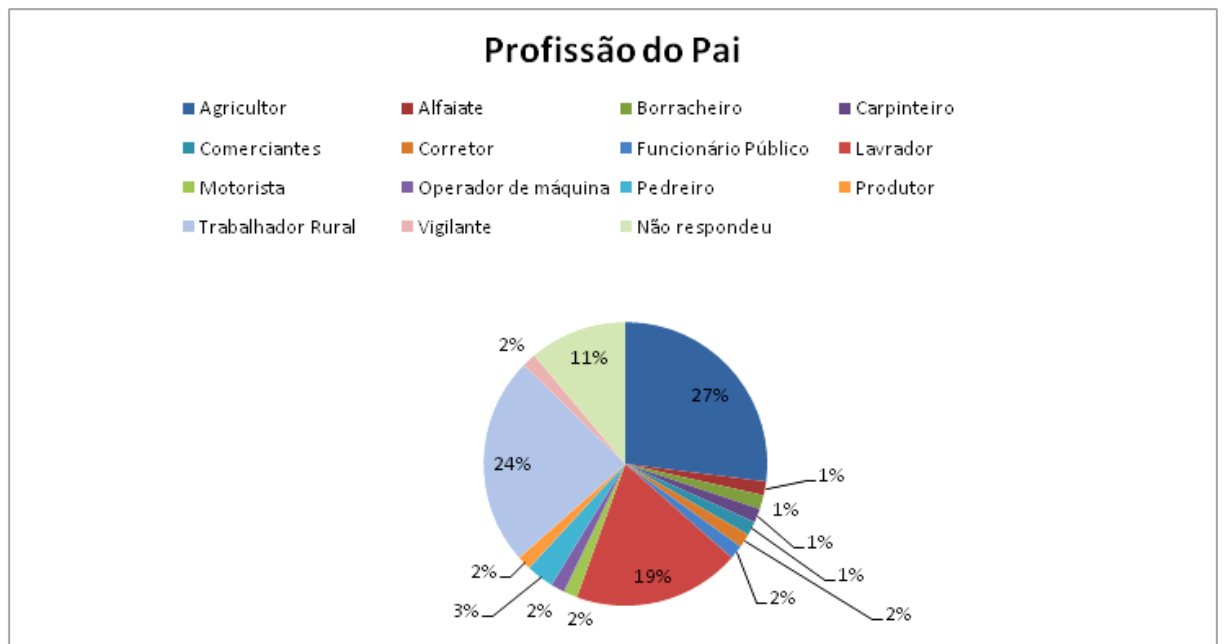
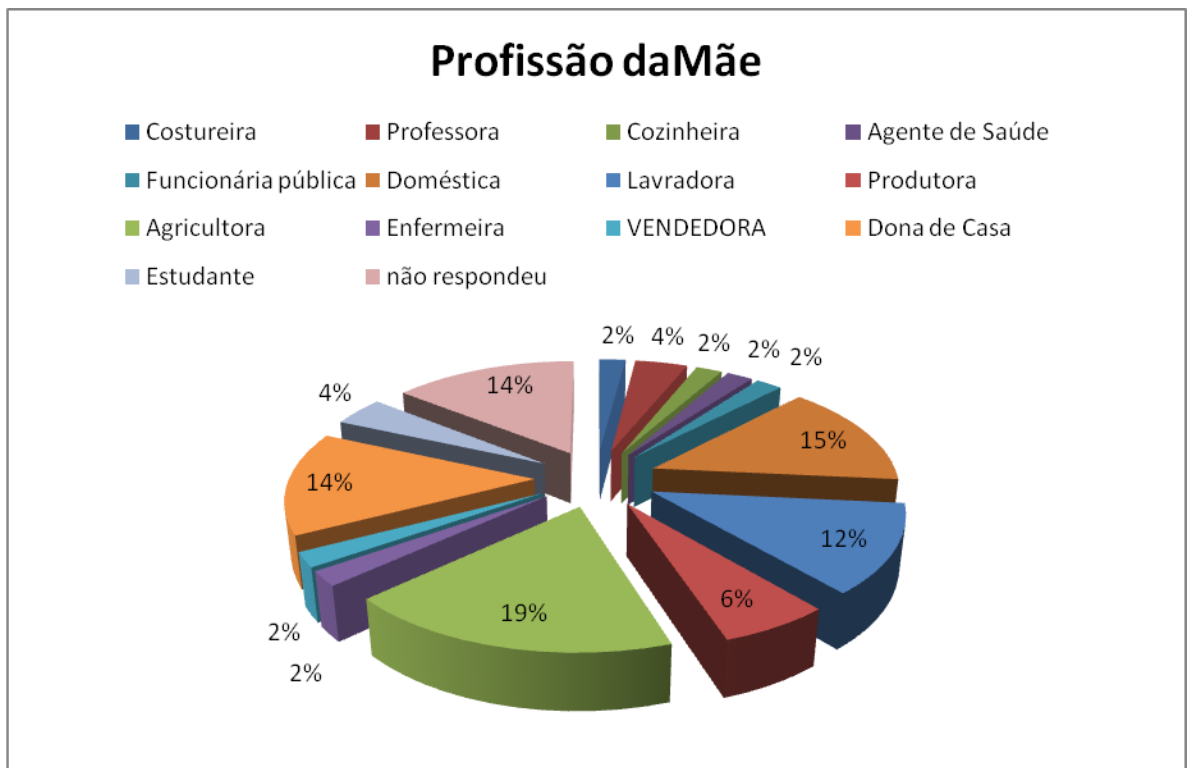


Gráfico 5 – Profissão das mães



Na profissão paterna, há um destaque para o trabalho do campo, como é o caso do agricultor, com 27%, que nesse caso foi entendido como aquela pessoa que tem o seu pequeno

lote para produção da agricultura familiar; o trabalhador rural com 24%, cuja compreensão foi de que este apenas trabalha na terra de maneira assalariada; e o lavrador com 19%, que nem sempre é assalariado, podendo trabalhar lavrando a terra como meeiro, posseiro etc. Quanto ao trabalho materno, também há uma reincidência em atividades desenvolvidas no campo, sendo 19% agricultora, 12% lavradora, totalizando 32% que se reconhecem como trabalhadoras na agricultura.

Quando se observa a idade desses sujeitos, há uma maior quantidade de professores jovens, entre os 22 e 31 anos de idade. Um dos fatores que explica essa predominância superior de jovens é que, como em muitos assentamentos e acampamentos, faz-se necessário que o professor resida na área de atuação, geralmente, pessoas que tem famílias constituídas não têm como deixá-las para morarem nas áreas do MST. Pois nos dados colhidos de acordo como o gráfico abaixo, é possível verificar que mais de 60% desses professores residem nos assentamentos.

Gráfico 6 – Faixa etária dos sujeitos

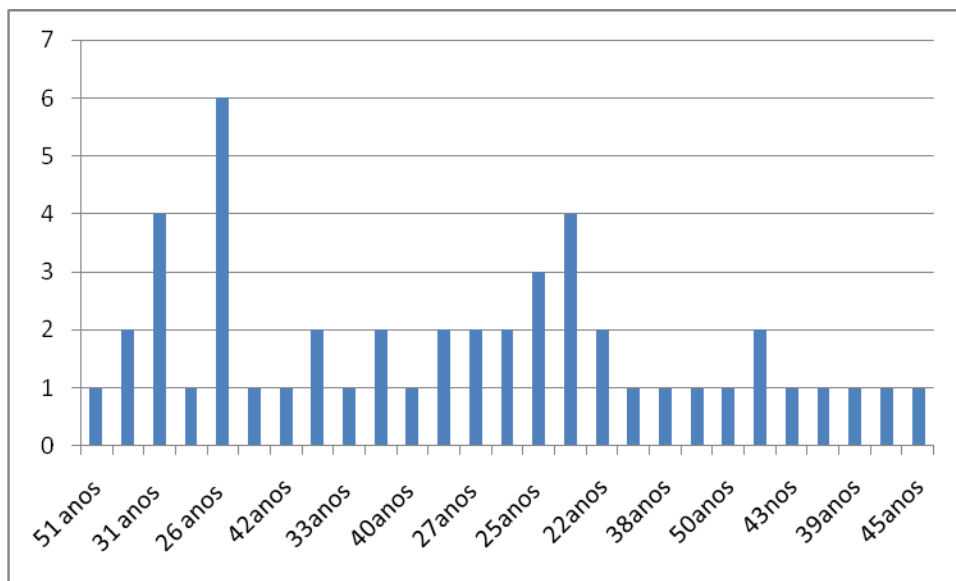
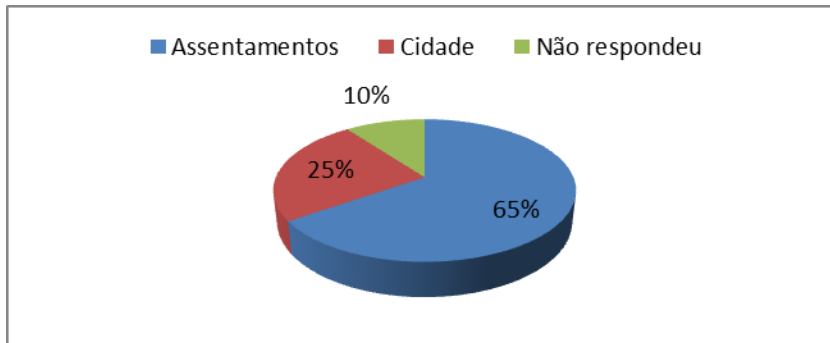


Gráfico 7 – Local de residência dos sujeitos



Outro aspecto observado foi que a grande maioria desses professores não possui residência própria, representando um total de 57%. Neste contexto estão aqueles que vão da zona urbana para dar aulas na zona rural, e aqueles que estão em acampamentos, dependendo do INCRA para assentá-los. É possível comprovar tal afirmativa no gráfico seguinte em que aparece a maioria dos sujeitos, 65% se reconhecem como residentes dos assentamentos e, apenas 25% trabalham nos assentamentos, mas residem nas cidades.

1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS ESPECIFICIDADES DO MST

Sem luta não há progresso. Aqueles que professam em favor da liberdade, e ainda depreciam a agitação, são pessoas que querem ceifar sem arar a terra. Eles querem chuva sem trovão e raios. Eles querem o oceano sem o terrível bramido de suas muitas águas. Esta luta pode ser moral; ou pode ser física; ou pode ser ambas, moral e física; mas ela deve ser uma luta. O poder não concede nada sem demanda. Nunca concedeu e nunca concederá. (FREDERICK DOUGLASS)¹⁰.

O termo ‘movimentos sociais’ foi criado por Von Stein, em 1840, a partir de uma leitura da emergência do mundo urbano-industrial, e tem sido usado sob várias denominações no Brasil. Quer seja para designar qualquer ação coletiva de forma ampla, ou mesmo para designar estritamente mobilizações reivindicativas da sociedade civil. O processo investigativo sobre os movimentos sociais, principalmente a partir da década de 1970, do século XX, constituiu-se de uma base epistemológica que se diverge em várias nuances. Scherer-Warren (1993) refere-se aos movimentos sociais amplamente, para designá-los como toda e qualquer mobilização social de massas humanas que reivindicam alguma coisa do Estado e/ou de determinados segmentos da própria sociedade civil. Para Gohn (2007, p.13),

[...] movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e representar suas demandas. São várias as formas dessas ações se manifestarem, de maneira direta e indireta, podendo ser exemplificados com mobilizações, marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros.

Os movimentos sociais compreendem e exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade. Isto porque, onde há tensões, as pessoas são obrigadas a repensarem, a reaprenderem e a mudarem valores, concepções e práticas (SOUZA, 2006, p.11). É possível verificar na literatura que trata do tema sobre os movimentos sociais uma profusão de interpretações sobre o conceito, nomeando-o como lutas, protestos, revoltas, revoluções, mobilizações, sendo classificados como grupos de interesse¹¹, grupos de pressão,

¹⁰Carta escrita por Frederick Douglass para um associado abolicionista, em 1848, veja Bobo, Kendall, e Max (1996).

¹¹ Grupos de Interesse são caracterizados como uma organização de tipo associativo em que os seus membros partilham pelo menos um interesse comum (mas não muitos interesses) e que atua no sentido da prossecução desse interesse. Esse interesse comum pode resultar de uma multiplicidade de fatores entre os quais posições sociais e profissionais comuns, normas sociais ou crenças partilhadas, semelhantes posições no mercado, etc. Tratando-se de uma organização, torna-se relevante a distinção entre três tipos de agentes: membros do grupo de interesse (organização), membros do grupo que não são membros da organização e agentes que não partilham o interesse do grupo. Enquanto grupo organizado, um grupo de interesse distingue-se de um grupo de pressão, que

ou apenas como ações coletivas. A concepção adotada nesse estudo compreende os movimentos sociais como grupos de interesse.

A emergência dos movimentos sociais, de acordo com a sociologia, é verificada a partir do século XVIII, por meio de manifestações de extremismo, privação e violência. Inicialmente, as manifestações surgidas na Revolução Francesa e na Revolução Industrial, foram vistas pelos sociólogos, a exemplo de Durkheim, como “resultado da anomia e da desorganização social” (TARROW, 2009, p. 20). A visão negativa sobre os movimentos sociais foi exacerbada no período entre guerras do nazismo, fascismo e stalinismo, fomentando a afloramento das tensões étnicas, nacionalistas e religiosas que ainda se destacam no paradigma societário atual como mecanismos de lutas dos povos por conquistas sociais, políticas, culturais e econômicas.

Na atualidade, os paradigmas dos movimentos sociais se baseiam nos modelos norte-americano e europeu. Segundo os estudos realizados por Gohn (2007), o primeiro se destaca pelo estudo das teorias clássicas sobre a ação coletiva, a teoria da Mobilização de Recursos (MR) e a teoria da Mobilização Política (MP). O segundo se subdivide em teoria neomarxista e teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS). No que se refere ao estudo das teorias clássicas, tal enfoque predominou até a década de 1960, do século XX, e se volta para a compreensão dos comportamentos coletivos, com base em pressupostos sociopsicológicos, ação institucional e não institucional. A análise desse paradigma Gohn (2007, p. 24) diz que

a adesão aos movimentos sociais seriam respostas cegas e irracionais dos indivíduos desorientados pelo processo de mudanças que a sociedade industrial gerava. Nessa abordagem dava-se, portanto, grande importância à reação psicológica dos indivíduos diante das mudanças, reação considerada comportamento não-racional ou irracional.

Observando sempre um viés psicológico, o paradigma clássico é apontado como uma abordagem elitista e pluralista que se caracterizava pelas eleições livres, competição e participação ativa das minorias por meio de partidos e de grupos de interesse.

Várias foram as mudanças ocorridas no mundo no período pós-guerra e, no que se refere às análises sobre os movimentos sociais, é tão somente a partir dos anos de 1960 que percebemos uma mudança considerável nas suas estratégias e formas de organização.

se caracteriza pela existência de um interesse comum, mas pela inexistência de uma organização ou um único agente que defenda esse interesse (PEREIRA, 2012, p. 3).

No contexto norte-americano, Mancur Olson criou uma nova teoria denominada Mobilização de Recursos (MR), a qual rejeitava a interpretação clássica por acreditar que esta valorizava em demasia as questões emocionais e individuais que impulsionavam a coletividade. Contrapondo-se ao paradigma clássico que via nas massas um comportamento irracional, a teoria da MR se pautou em uma interpretação de que as massas possuem uma base organizacional-comportamentalista (SANTOS, 2010, p. 74).

Nos estudos feitos sobre a teoria americana, os movimentos, na modernidade, com base nessa vertente, são percebidos da seguinte forma:

A rebelião é somente outra política, com outro significado, ou seja, o protesto político passou a ser visto como um recurso como qualquer outro, que pode ser trocado num mercado de bens políticos. Demandatários e seus adversários trocam uns num mercado de barganha, num processo em que todos os atores agem racionalmente, segundo cálculos de custos e benefícios. A ênfase toda é colocada numa visão exclusivamente economicista, baseada na lógica racional da interação entre os indivíduos, que buscam atingir metas e objetivos. (GOHN, 2007, p. 51).

Observa-se, então, que esta teoria é de base capitalista e valoriza o paradigma weberiano de dominação e racionalidade burocrática, uma vez que explicita claramente a competitividade e o lucro. Várias críticas são tecidas à esta teoria, com destaque para a de Jean Cohem (1985), o qual conclui que a MR excluía valores, normas, ideologias, projetos, cultura e identidade dos grupos sociais. Os autores que contribuíram para a MR foram Olson (1965), Oberschall (1973), McCarthy, Zald (1973), Tilly (1978), dentre outros. As suas análises baseiam-se na burocracia institucional e nas questões econômicas da sociedade em que os movimentos são vistos como grupos de interesse iguais aos partidos e aos *lobbies*¹².

A teoria da MR é superada pela teoria da Mobilização Política (MP), após ter sofrido muitas críticas por tratar apenas de questões econômicas. Enquanto na MR o foco estava nos movimentos que tratavam dos direitos civis, das guerras e das mulheres, na teoria da Mobilização Política (MP), além destes, inclui questões étnicas, nacionalistas, ecológicas, religiosas, sexuais¹³. Os autores dessa teoria tiveram seus estudos sustentados nas análises de estruturalistas como Durkheim, Weber, Marx, Foucault, Bourdieu, com destaque para os enfoques nas microrrelações sociais face a face, a reconceituação da figura do ator, a busca de especificação para os elementos gerados dentro de uma cultura sociopolítica, com

12 Atividades de pressão de grupos, com o objetivo de interferir nas decisões do poder público, em favor de interesses privados (PEREIRA, 2012, p. 29).

13 Gohn (2007) traz vários autores que trata da MP: Klandermas (1990); Friedman (1992); Tarrow (1996); Fantasia (1995); Meyer (1996).

determinados significados. Em tal contexto, os movimentos passaram por um modelo de grupos descentralizados e segmentados que, não apenas proporcionavam estruturas latentes entre os períodos de mobilização; eles criavam espaços para a participação autônoma que ajudava a manter as pessoas envolvidas no movimento (TARROW, 2009, p. 166).

A perspectiva marxista de análise dos movimentos sociais teve como foco o movimento operário e a luta de classes, a qual buscou contribuir para a superação da sociedade capitalista, tendo como meta a transformação política e social. Os conceitos marxistas de mais-valia e modo de produção são usados pelos movimentos sociais de orientação marxista nas suas lutas até os dias atuais. Marx buscou responder às questões de envolvimento e mobilização dos indivíduos em ações coletivas por meio das contradições históricas das lutas de classe entre proletariado e capitalistas.

No caso do proletariado, isso se referia ao momento em que o capitalismo o forçou à produção em larga escala nas fábricas, momento em que perdeu a posse de suas ferramentas, mas desenvolveu recursos para agir coletivamente. Entre esses recursos estavam a consciência de classe e os sindicatos. Seria o ritmo da produção socializada na fábrica que faria do proletariado uma classe para si, e daria origem aos sindicatos que daria proporcionaria ao proletariado ela uma forma classista (TARROW, 2009, p. 28).

No centro das discussões leninistas, no que se refere à organização dos trabalhadores em ações coletivas destaca-se o papel da liderança. A partir da observação de que os trabalhadores só agem em favor de “interesses sindicais”, Lênin (1929, p. 52-63) propôs a criação de uma elite de revolucionários, que agiria como vanguarda, guardião dos interesses dos trabalhadores, que, tendo chegado ao poder em 1917, na Rússia, substituiu os interesses da classe trabalhadora pelos interesses do partido. As organizações de movimento criadas por Lênin em torno da liderança buscavam estruturar os movimentos em busca de reivindicações corporativas, sendo que essa forma de organização, mais tarde, foi chamada pelos estudiosos americanos dos movimentos sociais, de teoria da Mobilização de Recursos.

Gramsci coadunou com as ideias leninistas de que o partido revolucionário tinha que ser uma vanguarda. Porém, acrescentou a ideia de que o partido deveria ter como tarefa fundamental a criação de um bloco histórico em torno da classe trabalhadora, por meio de um grupo de ‘intelectuais orgânicos’ que fosse “desenvolvido a partir da classe trabalhadora para complementar os intelectuais ‘tradicionais’ do partido” (GRAMSCI, 1971, p. 168). Observa-se que Gramsci se preocupou, teoricamente, com a construção do consenso em torno dos objetivos do partido para a formação de uma consciência coletiva.

Rodrigues (2010), tomando como ponto de partida a teoria da transformação histórica, sustentada pelo potencial dos sujeitos, identifica três momentos para os movimentos sociais: a integração da pertença pela classe, a consciência e ação coletiva para defesa dos seus interesses. Esses elementos seriam necessários para a superação do capitalismo a partir da perspectiva marxista. Rodrigues (2010, P. 34) salienta que o marxismo não explica os movimentos sociais da classe média, evidenciando que esta realizou suportes ao capitalismo em interação com relações de poder no espaço de produção.

Outra discussão sobre os movimentos sociais foi a que se originou a partir da década de 1970, denominada de Novos Movimentos Sociais (NMS), que se refere inicialmente, aos estudos surgidos na Europa, tendo como elemento básico a rejeição do marxismo ortodoxo como forma de explicar as ações coletivas de lutas sociais. Nesse novo olhar passou-se a privilegiar a explicação das questões sociais observando o aspecto microestrutura e não o macroestrutural como se fazia no estrutural-funcionalismo. Os estudiosos de destaque nessa nova abordagem foram Offe, Melucci, Laclau, Touraine e Mouffe.

O termo NMS tem sido muito questionado no meio acadêmico pelo fato de alguns pesquisadores entenderem que eles não diferem dos movimentos sociais clássicos na sua essência, conforme se observa nos questionamentos de Cohen: “Em que tipos de sociedades ocorrem os movimentos? Que continuidades ou discontinuidades existem em relação ao passado? Que instituições estão em causa? Quais são as apostas políticas gerais da contestação? E quais as possibilidades políticas a desenvolver nos seus atores?” (COHEN, 1985, p. 679).

Não se trata de algo realmente novo, porque tem como pressupostos os constructos teóricos já existentes, tais como: Foucault, Marx, Weber, Durkheim, Guatarri, Goffman, dentre outros. Na Europa, ganharam destaque as análises francesa (Touraine), italiana (Melucci) e alemã (Offe).

Alain Touraine é um teórico europeu que estuda os NMS com foco no acionalismo dos atores coletivos¹⁴. E ele propõe uma análise com base no ator social, observando uma ótica específica do movimento social em detrimento do conceito macroestrutural marxista. Para explicar as contradições dos grupos sociais ele procura explicar as lutas e atividades coletivas a partir da teoria do conflito.

¹⁴ O acionalismo retoma os pressupostos básicos do funcionalismo. Toda ação é uma resposta a um estímulo social. O axioma aí implícito enfatiza o comportamento social, ou seja, a conduta dos indivíduos e grupos em termo de conflito e integração (GOHN, 2007, p. 142).

Offe (1985) explica a ascensão dos NMS a partir de configurações específicas da sociedade capitalista, sendo a primeira o aprofundamento da regulação social por meio de instituições hegemônicas como o Estado e Mercado, os quais regulam, simbolicamente, as relações sociais produzindo sentido, além de interferir na construção da identidade e das relações sociais. A segunda é a expansão das formas de controle social que atinge virtualmente todos os indivíduos sociais, e a última, a racionalidade abstrata, na qual se baseia as instituições políticas e econômicas, sendo às vezes, incapazes de dar respostas às demandas dos atores coletivos e, com a insatisfação destes, geram o conflito. Por isso, esse teórico propõe a reconstrução da sociedade pela via da participação sem a interferência direta das instituições políticas e econômicas, com base na auto gestão, solidariedade e descentralização.

Melucci (2001) realiza seus estudos sobre os movimentos sociais com base no contexto microssocial das relações entre atores cujo significado nos possibilita condições para fazer outras mediações conceituais e conexões metodológicas não restritas ao fenômeno “coletivo”. Combinou a análise da subjetividade das pessoas com a análise das condições políticas e ideológicas de um dado contexto histórico.

Os NMS estão agindo de forma transversalizada, incluindo pessoas da “esquerda” e da “direita”, independente da classe social, não sendo designados como trabalhadores que reclamam a superação da sociedade capitalista, mas são pessoas que reclamam uma sociedade mais humana, harmoniosa, sustentável, participativa, descentralizada (GOHN, 2007).

As categorias de análise desse novo contexto são: a cultura, a ideologia, a solidariedade, as lutas sociais e a identidade. Tendo em vista que a política passou a se inserir em todas as ações coletivas, deixando de lado o sujeito pré-determinado, hierarquizado, o poder começou a fazer parte da esfera pública da sociedade civil, e não só do Estado, como observa Foucault (OFFE, 1988, p. 10). Outro aspecto de grande relevância nesse novo contexto globalizado é o processo identitário que passa a ser muito valorizado, tanto no âmbito individual, quanto coletivo. E a palavra “pós” começa a circular nas categorias analíticas, a exemplo de pós-moderno, pós-estruturalista etc.

Hall (2005) analisa a centralidade da identidade na sociedade como forma de cada grupo específico se distinguir dos demais e, ao mesmo tempo, participar da inclusão no mundo globalizado.

Cada movimento apelava para a identidade social dos seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual, aos gays, as lésbicas, as lutas sociais dos negros, o movimento antibelicista, aos pacifistas e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento. (HALL, 2005, p. 45).

Tais discussões contribuíram para que os movimentos pudessem ser pensados pela lógica da diversidade. Para o intelectual orgânico do MST, Ademar Bogo (2008, p. 6), a identidade se manifesta pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. A existência física é reconhecida por certas características básicas de cada ser, forjadas pelo movimento da matéria e, no caso dos seres humanos, pela capacidade de ação e imaginação. Nessa mesma ótica está Melucci (2004, p. 45), para o qual a identidade pode ser individual ou grupal. Porém, em ambos os casos, refere-se a três características: continuidade dos sujeitos, independente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido.

As críticas a Marx devem-se ao fato de que esses intelectuais observam que a sua análise privilegia apenas aspectos econômicos e macroestruturais, em detrimento das questões culturais e políticas. Ocorre uma emergência e relativização de novos valores, conduzindo à dissolução de comunidades tradicionais de caráter abrangente e totalizante e à crise das relações sociais. As atuais tendências dos movimentos sociais, para Touraine (1984, 9. 74), “estão relacionadas com o desenvolvimento de culturas diferentes e de identidades específicas: cultura da juventude, cultura comunitária, cultura homossexual etc.”.

1.1 Atuação dos movimentos sociais na América Latina

Quando se trata de um paradigma latino-americano de movimentos sociais, notam-se diferenças em relação ao europeu e ao americano. A América Latina se diferencia quanto aos processos histórico-culturais, com destaque para o passado colonial, escravocrata e de servidão indígena, baseado na monocultura e na exploração intensiva de seus recursos naturais.

Do início do século XX, até à década de 1960, nos estudos sociológicos latino-americanos predominavam duas correntes analíticas: o estruturalismo marxista e o funcionalista. A primeira corrente tinha como parâmetro as análises das questões sociais de forma globalizante, observando o desenvolvimento, sendo o real, percebido como totalidade inteligível e macroestrutural, e a transformação social seria alcançada por meio da luta de

classes; enquanto que a segunda vertente primava pelas análises versando a modernização, cujo marco são as teorias elaboradas pela Comissão Econômica para Desenvolvimento da América Latina (CEPAL) em que predominava a dicotomia “moderno x atrasado”, a qual tinha como pressuposto o que propunha o funcionalismo positivista no que se refere à estratificação de classes.

Assinala-se também a Teoria da Dependência, que no Brasil ganhou corpo com as ideias de Cardoso e Falleto (1970) que chamavam atenção para as especificidades da América Latina, tratando-a como espaço onde o desenvolvimento deveria ser analisado de maneira global e todos os problemas de desigualdades sociais eram explicados como consequências das diretrizes econômicas dos países dominantes (GOHN, 2007, p. 213).

Nos anos 1960 e 1970, um conjunto de intelectuais e militantes de variada origem e filiação política (PRADO, 2010, p. 65) trataram do tema da dependência, geralmente utilizando este conceito como característica central de suas análises sobre as regiões periféricas, em particular a região latino-americana. Na década de 1950 a questão do desenvolvimento foi colocada no centro do debate mundial, com impactos significativos para a esfera política e intelectual da América Latina, mas a partir de meados de 1960 o tema da dependência torna-se um conceito em disputa, influenciando de diferentes matrizes teóricas e políticas. Esse debate sobre a dependência repercutiu em diversos intelectuais no mundo todo e gerou uma base teórica e histórica consistente para construir uma interpretação crítica do papel da América Latina dentro do sistema mundial capitalista e, claro, contribuiu para pensar caminhos políticos de superação das contradições características da condição periférica e dependente.

No Brasil houve um grupo de intelectuais que realizou uma leitura unilateral em relação às contribuições vinculadas ao marxismo e à luta revolucionária latino-americanas. Tais contribuições, além de terem sido alvo da censura e da perseguição política, sofreram um sistemático trabalho de deturpação intelectual, no qual o ex-presidente da República brasileira e sociólogo Fernando Henrique Cardoso teve um papel central, contando também com a conivência de diversos intelectuais de peso e com uma tenaz inércia intelectual, que apenas recentemente tem sido rompida. A teoria defendida por este sociólogo tinha como fundamentos basilares a perspectiva weberiana, ligada ao modelo americano funcionalista-positivista, em que a dependência é analisada a partir das estruturas de dominação articulada aos padrões de desenvolvimento. Assim, ao relacionar a dependência com o desenvolvimento, essa corrente analítica se torna contrária a qualquer análise que se propõe a romper com as estruturas dependentes. Para Cardoso e Falleto (1970), uma

sociedade pode sofrer transformações profundas em seu sistema produtivo sem que se constituam, ao mesmo tempo, de forma plenamente autônoma, os centros de decisão e os mecanismos que os condicionam [...] uma sociedade nacional pode ter certa autonomia de decisões sem que por isso o sistema produtivo e as formas de distribuição de renda lhe permitam equiparar-se aos países centrais desenvolvidos.

Para Prado (2010, p. 75), “[...] foi se construindo no país, uma espécie de ‘pensamento único’ sobre o tema da dependência centrado em grande medida na perspectiva defendida por Cardoso, de tal modo que se firmou um relativo desconhecimento – e até mesmo deformação – das contribuições inscritas na tradição marxista”, dentro da qual estariam as obras de Andre Gunder Frank, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra e, principalmente, Ruy Mauro Marini.

A partir de 1970, os movimentos sociais na América Latina ocuparam outro momento histórico, mudou-se o seu referencial analítico e de atuação, sofrendo influência do paradigma dos NMS. Nesse período as mudanças foram: do macro para o micro, do geral para o particular, da determinação econômica à multiplicidade de fatores, da ênfase na sociedade política para a atenção na sociedade civil, das lutas de classe para os movimentos sociais (SCHERER-WARREM, 2011, p. 15). Os autores que subsidiam suas análises foram, principalmente, Touraine e Castels.

As influências sofridas por Touraine dizem respeito à centralidade das suas discussões sobre a substituição da sociologia das contradições pela sociologia do conflito, ou seja, propõe substituir a discussão marxista das condições objetivas de classe para o estudo das ações de classe e suas condições de acumulação como atores sociais.

Nesse contexto, as análises marxistas de determinações econômicas cedem lugar às questões econômicas e políticas com base no olhar e na ação de práticas segmentadas da sociedade civil. As influências de Castells devem-se ao seu olhar sobre as questões das lutas e reivindicações com base no consumo coletivo, tendo como norte seus referenciais sobre as lutas urbanas da Europa.

É importante destacar também a importância da igreja católica nesse momento de desenvolvimento dos movimentos sociais na América Latina. Nas lutas por uma sociedade mais justa e igualitária surge a Teologia da Libertação, buscando uma nova forma de pensar da igreja católica, que era até então, influenciada pelos desígnios europeus. Nesse novo contexto, a igreja se pauta numa teologia voltada para a dimensão histórica e avalia as condições sociais de vulnerabilidade da população, buscando criar mecanismos de tirar as pessoas da condição de opressão vivenciada. Assim, a igreja orienta o engajamento dos

pobres nos movimentos sociais para buscar os seus direitos e se libertarem das injustiças. Os pressupostos religiosos dessa Teologia estão expressos no Documento do Conselho Vaticano II que recomendou uma doutrina voltada para as questões sociais. Voltada diretamente para a América Latina, o Papa Paulo VI fez a encíclica *Populorum progressio*, cujo texto está relacionado à superação da miséria e da pobreza nesse continente. Por isso, a Teologia da Libertação se expandiu por vários países da América Latina, reafirmando seus princípios na luta contra a opressão (LEVINE, 1979, p. 23).

Na década de 1980, a categoria “movimento social” começou a fazer parte de muitas pesquisas e se consolidou no meio acadêmico latino-americano, substituindo análises de temas globais por estudos de grupos específicos, observando que nestas formas de organização e no seu modo de fazer política, aparece uma nova cultura popular e de base na América Latina (SCHERER-WARREM, 2011, p. 17). Até então, a cultura popular era tida como inferior nas análises funcionalistas da modernização, e também na teoria do desenvolvimento oriunda do estruturalismo. Entretanto, com a mudança paradigmática dos movimentos sociais, a partir da década de 1980, a cultura popular passou a ser interpretada pelos cientistas sociais com base nos aspectos políticos positivos de sua espontaneidade, autenticidade e comunitarismo. A religião e o lazer dos pobres passaram a ser vistos como lutas tácitas contra as injustiças das oligarquias tradicionais e do capitalismo moderno (OSIEL, 1984).

Nesse sentido, houve uma mudança nas categorias discutidas, quando, em lugar da luta de classe, discutia-se *movimento social*. Então, ao invés de uma luta revolucionária pela transformação social, com base na superação do capitalismo, passou-se à discussão de mudanças políticas e culturais pontuais, não mais para a classe, mas para atores coletivos específicos, como comunidades eclesiais de base, movimentos de luta pela terra, movimento de mulheres, dentre outros.

Na América Latina foram desenvolvidos importantes estudos sobre os movimentos sociais na década de 1980¹⁵, destacando os que estão sob a coordenação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), em que o resumo dos resultados foi feito por Calderón (1986, p. 384) e expressa tensões e antagonismos:

¹⁵ CAMACHO; MENJIVAR, 1984; CALDERÓN, 1986.

- a) Democracia *versus* autoritarismo dentro dos próprios movimentos;
- b) valorização da diversidade societal *versus* a tendência ao reducionismo e a monopolização da representação;
- c) autonomia diante dos partidos e Estado *versus* heteronomia, clientelismo e dependência;
- d) busca de formas de cooperação, de autogestão ou cogestão da economia diante da crise *versus* dependência estatal e ao sistema capitalista;
- e) emergência de novos valores de solidariedade, reciprocidade e comunitarismo *versus* individualismo, lógica de mercado e competição.

Na última década do século XX, os movimentos sociais entraram em crise devido ao modelo neoliberal emergente do capitalismo, que gerou a exclusão social, a pobreza e a violência.

Diferindo do primeiro período em que os movimentos sociais na América Latina eram pautados por análises macrossociológicas, e do segundo, que partia de orientações microsociológicas, nesse novo momento, busca-se uma articulação entre os dois paradigmas de análises, observando as “práticas políticas articulatórias de ações localizadas e de redes de movimentos sociais” (SCHERER-WARREM, 2011, p. 22).

Observam-se nesse novo momento, as ligações dos movimentos sociais entre o local (comunitário) e o global (transnacional), principalmente através dos meios de comunicação e informação, trazendo em evidência o que foi denominado por Habermas como “o agir comunicativo”. Como exemplos de movimentos sociais nesse novo contexto, surgem os movimentos sociais Antiglobalização nos Estados Unidos, em 2002, que negam a forma como a ordem capitalista instituída e vigente se reproduz, mas não a ordem em si. Ele é movido pela busca de soluções alternativas aos problemas sociais e pela própria preservação da vida no planeta, e não a sua destruição. Suas ações são motivadas pela solidariedade, e não pelo ódio (GOHN, 2007, p. 33). E, ainda, ambos, o Fórum Social Mundial e o Movimento Antiglobalização são compostos por uma rede de ONGs de natureza variada, sindicatos e movimentos sociais diversos, cujo objetivo é lutar pela superação da política econômica neoliberal.

1.2 Os movimentos sociais no Brasil

A trajetória de análise sobre os movimentos sociais no Brasil apresenta várias nuances, incluindo a tentativa de compreensão de que as comunidades urbanas e rurais fazem parte de uma persistente forma de exclusão econômica e cultural. Pode-se perceber autores que tornaram emblemático um olhar sociológico sobre o século na primeira metade do XX, apoiando-se numa agenda de pesquisas que trouxe como resultado a constatação de uma herança agrária, marcada pelo patrimonialismo. Ricci (2010, p. 176), analisa que tais autores adotaram o caminho percorrido pelos movimentos sociais no Brasil em três vertentes: a da inviabilidade de constituição de qualquer consciência cidadã (Gilberto Freire e Oliveira Viana); a da necessária ruptura política com essa ordem social para que o país pudesse ter um projeto nacional de desenvolvimento (Caio Prado Júnior); e a que sugere a constituição de um bloco nacional-industrializante, como fator exógeno à modernização do mundo rural (Juarez Brandão e Fernando Henrique Cardoso).

Porém, no Brasil, as lutas sociais sempre estiveram presentes desde o momento da colonização. Primeiro com os índios que não aceitaram pacificamente terem suas terras subtraídas pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos (HOLANDA, 1995). Ocorreram, também, várias lutas pela independência. Basta recorrer à história brasileira para ter conhecimento do grande contingente de pessoas que se uniram em torno de objetivos comuns, constituindo assim, os movimentos sociais do Brasil.

Dentre os vários movimentos de luta pela terra que tiveram repercussão nacional, optou-se pela caracterização de alguns que se destacaram na luta por transformações na sociedade, assemelhando-se ao MST. Um dos primeiros a se encaixar nesse perfil foi Canudos. De origem messiânica e religiosa, aconteceu na região do Rio Vaza-Barris, município de Canudos, na Bahia, e teve como líder, Antônio Conselheiro, que lutou contra o aumento abusivo de impostos que prejudicavam a população. Seus principais inimigos eram a igreja, os latifundiários e o Estado. A resistência de Canudos durou o período compreendido entre 1874 e 1897, e este só foi vencido pela quinta expedição militar.

Outro movimento de destaque foi a Guerra do Contestado, de caráter político-religioso, que aconteceu entre os municípios de Paraná e Santa Catarina. Teve como principal liderança o monge José Maria, e o objetivo era a conquista da terra para as pessoas que foram

expropriadas de suas terras na área de construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande pela empresa norte-americana *Railway Company*.

Teve relevância, também, as Ligas Camponesas na década de 1940, organizadas na região de Engenho da Galileia, Pernambuco. As Ligas foram uma organização política de camponeses proprietários, posseiros e meeiros que resistiram à expropriação, à expulsão das terras e ao assalariamento (FERNANDES, 2000, p. 33), com o apoio do Partido Comunista Brasileiro.

Com base nas análises¹⁶ sobre tais movimentos sociais no território brasileiro, observa-se que estes são vinculados aos espaços urbano e rural, sendo que, a título de exemplo, nos espaços urbanos, tem-se as lutas por creches, moradia, lutas por transportes, saúde, construção de escolas públicas; e no âmbito rural, os movimentos de luta por terra e trabalho. Tendo como referência a luta de cada movimento específico, nota-se a presença de contradições subjacentes à sociedade capitalista brasileira que expressa os conflitos gerados por cada grupo que não tem os seus direitos de cidadãos garantidos.

Entretanto, é importante destacar que tais movimentos começam a despontar, no Brasil, no período ditatorial, com maior relevância na década de 1970. De acordo com Lisboa (1988, p. 10), os movimentos sociais brasileiros só tiveram reconhecimento em meados de 1960, quando surgiram os primeiros movimentos de luta atuando na clandestinidade, contra a política vigente, ou seja, a população, insatisfeita com as transformações nos campos econômico, político e social do Regime Militar.

Os primeiros movimentos foram movimentos operários, lutando por melhores condições de trabalho e salário, sendo, portanto, considerados tradicionais, porque não se organizavam de forma independente. Estavam sempre ligados a um partido, submetendo-se à subordinação e autoritarismo dessas instituições burocráticas, políticas e ideológicas, para fortalecerem-se como movimentos de massa. Devido à nova conjuntura global que começa a despontar na década de 70 do século XX, os movimentos sociais no Brasil também mudaram a sua dinâmica, e começou a aparecer um tipo de movimento inovador que passou-se a incluir nas suas bandeiras de luta as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, organizando enquanto grupos com interesses específicos, não demandando mais a ajuda dos partidos e sindicatos. Esses movimentos passaram a lutar por questões que iam além das carências.

¹⁶ Ver GOHN (1995); FERNANDES (2000); SOUZA (2008).

Os movimentos sociais brasileiros, todavia, estiveram relacionados às necessidades surgidas em cada momento da história. Souza (2008) faz um estudo os movimentos sociais no Brasil que contém as várias lutas políticas ocorridas, no recorte temporal, do século XVII ao XX, a partir do qual os seguintes dados são contempladas.

Tabela 2 – Movimentos sociais ocorridos no Brasil entre os Séculos XVII e XX:

SÉCULO XVII	SÉCULO XVIII	SÉCULO XIX	SÉCULO XX
<ul style="list-style-type: none"> - Lutas em torno da escravidão; - Cobrança do fisco; - Lutas dos pequenos camponeses; - Lutas pela mudança de regime político; - Lutas por mudanças socioeconômicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas e movimentos pela independência 	<ul style="list-style-type: none"> - Sete povos das Missões; - Revolta dos escravos; - Revolução Pernambucana; - Proclamação da independência no Brasil; - Balaiada; - Cabanada; - Guerra dos Farrapos; - Revolução Praiera; - Greve dos escravos; - Revolta de Vassouras; - Movimento Quebra-Quilos; - Revolta de Canudos; - Movimento Abolicionista; - Movimento Republicano; - Movimento dos Jangadeiros; - Reivindicações populares por melhorias urbanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas da classe operária por melhores salários e condições de vida; - Lutas de diversas classes sociais por legalizações e normatizações pelo Estado; - Lutas sociais do campo: boias-frias, ligas camponesas, etc. - Lutas pela educação formal; - Lutas e movimentos nacionalistas (Amazônia, petróleo) - Lutas populares por meios de consumo coletivo; - Lutas das classes populares e média por moradia; - Lutas pela mudança de regime político; - Lutas sociais do campo; - Lutas por questões ambientais; - Lutas e movimentos de etnia; - Lutas cívicas (movimento estudantil, impeachment); - Movimento de gênero e de idade.

É importante observar que o movimento social não dura para sempre, pois, quando atinge seus objetivos perde o sentido da existência. Ao se referir aos movimentos sociais do Brasil, como o MST, Martins (1997, p. 62) postula que [...] a tendência dos movimentos é desaparecerem, uma vez atingidos seus objetivos ou a sua capacidade de pressionar [...]. Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida.

No século XX, foram mais comuns movimentos relacionados às questões de luta pela terra e também relacionadas a aspectos políticos. Ganharam visibilidade, a partir da década de 1950, as ações coletivas que tratavam do arrocho salarial, das questões ambientais e feministas, dentre outras.

A partir da década de 1980, as formas de condução das ações coletivas dos movimentos sociais no Brasil têm mudado substancialmente. Nasceram dentro de uma descrição clássica da sociologia, como mobilizações não institucionalizadas de segmentos sociais que buscavam direitos, mas foram se institucionalizando, tornando-se “organizações hierarquizadas, com fontes de financiamento sustentáveis, com corpo administrativo e diretivo estáveis, participantes de esferas de elaboração de políticas públicas, no interior do Estado” (RICCI, 2010, p. 168).

Na sociologia, os movimentos que comungavam desse ideário foram denominados de NMS. No Brasil, o objetivo era romper com a lógica de extrema subordinação aos aparelhos estatais e à lógica patrimonialista, com o projeto desenvolvimentista das organizações sindicais e partidárias de esquerda dos anos de 1960 e 1970, os quais se articulavam em torno da subordinação de temas locais à pauta nacional de reformas. Apoiou-se em estudos que valorizavam a microfísica do poder, com Foucault e Castoriadis, bem como nas formulações dos conceitos da Teologia da Libertação.

Observa-se que a partir desse período, nos estudos acadêmicos, a categoria ‘movimentos sociais’ perde a centralidade, e os temas sobre ‘sociedade civil e cidadania’ começa a ocupar esse espaço, principalmente, porque muitos movimentos sociais se institucionalizaram¹⁷. Então, alguns estudiosos na área, a exemplo de Maria da Glória Gohn, passaram a afirmar que a fragmentação social e a ampliação da participação na sociedade civil teria reformulado o que antes era denominado de movimentos sociais. A cidadania, incorporada nos discursos oficiais é ressignificada, se aproximando da ideia de *participação civil*, desde a Constituição Federal de 1988, na qual, além dos direitos civis e políticos, ganham destaque, também, os direitos sociais. Nesse sentido, acontece a homogeneização dos atores sociais, quando expressa legalmente, uma cidadania com base no exercício da igualdade, civilidade e responsabilidade social de todos os cidadãos. Nesse contexto, os movimentos sociais deixam de ser reivindicativos e passam a ser propositivos de políticas públicas.

¹⁷ Para melhor compreender a institucionalização dos movimentos sociais no Brasil, faz-se importante a leitura de uma coletânea organizada por Leonardo Avritzer, intitulada “A participação em São Paulo” (2004), ou ainda, Evelina Dagnino; Tatagiba com “Democracia, Sociedade Civil e Participação” (2007).

Tal *participacionismo* começa a ser institucionalizado por meio da criação de Conselhos, Fóruns e audiências públicas; e as políticas governamentais passam a atender a grupos específicos nos quais os movimentos organizados demandam atendimento às suas especificidades culturais, o respeito às suas identidades e às suas diferenças, no que é denominado de *empowerment*, que leva em consideração as subjetividades do ser humano e o seu sentimento de pertença à comunidade.

Essa participação, também chamada de ‘cidadania ativa’¹⁸, conseguida por meio das lutas dos movimentos sociais e sociedade civil no processo de redemocratização do país, se expressa no direito de o eleitor poder governar com o eleito. Tal conquista está destacada em vários artigos da Constituição Federal de 1988. Por não se constituírem objeto de análise principal dessa pesquisa, foram escolhidos apenas dois exemplos que servirão para comprovar a referida forma de mudança de paradigma de organização das mobilizações dos atores coletivos a partir desse momento:

Art. 14 A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; II – referendo; III – iniciativa popular.

Art. 204 As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: [...] II – *participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (grifo nosso)*.

Para legalizar essa participação, foram criadas várias leis, incluindo as leis orgânicas da saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Conselho de Educação, dentre outras.

As formas representativas de democracia direta por meio da participação evidenciam, na década de 1990, o que foi denominado de crise dos movimentos sociais, pois, a partir desse momento, ao invés de lutas de massa, foram escolhidos representantes para fazerem parte dos espaços coletivos de decisão na formulação das políticas.

Outro aspecto da crise é que, com o processo de redemocratização da década anterior, em algumas prefeituras, o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou as eleições, e muitas lideranças de movimentos sociais passaram a assumir cargos públicos, sendo que

¹⁸ O conceito de cidadania ativa altera a lógica das instâncias públicas na medida em que promove mudanças na institucionalidade e sugere a organização de canais institucionais de participação social, promovendo a disputa e a negociação de interesses. Nesse sentido, a cidadania ativa inscrita em alguns artigos da CF exige a conversão do comunitarismo à disputa do poder institucionalizado, ou seja, propõe a superação do particularismo local pelo direito universal (RICCI, 1999).

alguns deles tornaram-se cooptáveis pelo capital. Além disso, o governo federal, aderiu naquele período, as políticas neoliberais, ocasionando desemprego, aumento da violência e da pobreza urbana e rural. Os sindicatos também foram desmobilizados, pois, devido ao grande número de desempregados, a luta passou a ser pela manutenção do emprego, e não para as conquistas salariais e de carreira.

Dessa forma, foi preconizado pela mídia que as mobilizações de rua já estavam ultrapassadas, e que, a partir desse momento, a atuação deveria ser apenas no plano institucional. Apesar dessa interpretação de descenso dos movimentos sociais urbanos, nesse mesmo período, ganhou notoriedade nacional, movimentos sociais populares do campo, especialmente o MST. Porém, “quando se falava em crise dos movimentos sociais urbanos, nos primeiros anos da década de 1990, não significava o desaparecimento deles, e nem o seu enfraquecimento como atores sociopolíticos relevantes, mas sim uma rearticulação interna e externa, de seu papel na sociedade” (GOHN, 2010, p. 35).

Ganhou também expressividade, nesse período, outros atores sociais, como as ONG e outras entidades do Terceiro Setor. As lideranças que ocuparam cargos públicos fizeram gerar uma nova dinâmica em que os movimentos sociais começaram a atuar em redes e a fazer parte da agenda do governo nos congressos e manifestações públicas, concorrendo junto aos demais parlamentares pelos recursos na implementação de políticas públicas, ocorrendo o que preconiza a teoria da MR dos movimentos sociais.

Porém, no final dos anos de 1990, foi possível perceber uma série de fatores que passaram a interferir diretamente no interior dos movimentos sociais no Brasil, a saber: desmonte das políticas sociais pelas políticas neoliberais; parceria com ONG ou outras instituições do Terceiro Setor; fragmentação da sociedade pela desorganização ou flexibilização do mercado de trabalho, havendo um crescimento do mercado informal; a defasagem da qualificação do mercado de trabalho diante da era da tecnologia, comunicação e informação, demandando novas exigências para o campo educacional. Entretanto, nesse cenário, alguns movimentos se transformaram em ONG para começar a receber recursos públicos e a implementar políticas nas suas áreas de atuação, devido às exigências do Estado de repasse de recursos apenas para instituições jurídicas. E as ONG repensaram seu planejamento estratégico, na década de 1980, davam apoio técnico aos movimentos sociais, deslocando sua área de atuação para setores específicos, dentro de uma gama de programas sociais institucionalizados, governamentais ou de cooperação internacional.

Para isso, é necessária a aquisição de conhecimentos específicos para administrar as políticas sociais específicas nesse novo cenário. Nesse sentido, ONG e movimentos sociais

ingressaram, pouco a pouco, no mundo das técnicas e tecnicidades da administração pública. Saberes específicos, como acompanhamento e execução orçamentária, elaboração de projetos assim como de indicadores de monitoramento de execução de políticas públicas, produção de leis de iniciativa popular, foram alguns dos novos temas da pauta das organizações populares do país. Obviamente o impacto sobre as lideranças sociais foi imenso, pois passaram a adotar um discurso mais técnico, e a se debruçarem sobre a lógica errática do orçamento público e da execução de ações governamentais. (RICCI, 2010, p. 172).

Essa estratégia de institucionalização dos movimentos sociais por parte do governo tem sido interpretada como uma estratégia para a desmobilização destes, uma vez que, destinando recursos para políticas sociais pontuais, além de ter as lideranças sob controle, como implementadoras dessas políticas, cada movimento social começa a se preocupar apenas com a sua área de atuação, desarticulando o que Marx denominou de luta de classes. Além disso, há na prestação de contas dessas políticas, uma forma de controle dos movimentos pela burocracia estatal, fazendo com que o governo saiba como está o nível de organização dos movimentos.

Como a atuação por projetos específicos exige prazos, a mobilização deixa de ser pelo desenvolvimento de uma consciência crítica por meio dos protestos, passando a ser pela organização da população para a participação em programas e projetos, os quais já vêm prontos com as orientações do grupo hegemônico, construídos de forma verticalizada, para atender a uma pequena parcela da população. Então, os militantes dos movimentos sociais vão sendo transformados em ativistas, organizadores do que foi denominado por Gohn (2010, p. 37), de “clientelas usuárias dos serviços sociais”.

Observando o contexto do século XXI, “[...] a partir da gestão do governo Lula, apesar do aumento da participação da sociedade civil na gestão pública, não houve mudança na estrutura burocrática do Estado, que continuou altamente verticalizada e especializada” (RICCI, 2010, p. 170). Então, o propósito anti-institucionalista dos movimentos sociais da década de 1980 que se pautava no que era denominado de comunitarismo¹⁹ ou autonomia²⁰

¹⁹ O comunitarismo nesse contexto, refere-se à forma de organização dos movimentos sociais anti-institucionalizantes, marcados pela coesão comunitária e um forte sentimento de autonomia nas suas decisões e práticas frente ao Estado.

²⁰ O conceito de autonomia ganhou notoriedade, com base nos estudos de Cornelius Castoriadis. Seus estudos, muitas vezes, foram alinhados aos de Claude Lefort e E. P. Thompson, pois contribuíam para uma revisão das formulações teóricas acerca da constituição das organizações da classe trabalhadora e encetavam uma crítica à plataforma leninista de relação dos partidos com as iniciativas populares. Esses autores alimentavam de uma revisão ao marxismo, sem enveredar por uma proposição liberal ou social-democrata.

nas decisões, por meio de assembleias, converteu-se em ações estatais definidas apenas por representantes nos conselhos e fóruns de discussões.

Isso pode redundar no risco de que as parcerias do governo com os movimentos sociais e ONG, na forma participacionista, transformem os papéis originais de representação em defesa dos interesses de grupo, pela perda da independência política, além de um crescimento na burocratização.

Mas, ainda se percebe nesse novo cenário do lulismo²¹, um grande número de movimentos sociais que pontuam suas ações nesses espaços de participação em vários aspectos: saúde, educação, direito, reforma agrária, atingidos por barragens, dentre outros. Porém, o primeiro momento do lulismo é marcado por um enfrentamento do governo a muitos embates relacionados a denúncias de corrupção e reformas. A estratégia utilizada pelo governo foi deslocar-se para uma relação direta com as massas, incluindo os movimentos sociais e focalizando na implementação de políticas públicas e no fortalecimento das parcerias do público não-estatal. Num segundo momento, o lulismo voltou o seu discurso para a classe média, implementando uma política de assistencialismo, com vistas a inserir grandes massas de despossuídos no mercado de consumo. Houve uma propagação do discurso de que parte dos pobres no Brasil passou para a classe média.

Neri e Melo (2008) explicam que a classe média está categorizada como classe C, com 53,8% da população brasileira, cuja renda mensal está entre R\$ 1.064,00 e R\$ 4.591,00. De acordo com pesquisa realizada por esses autores, a elite econômica está inserida entre os que possuem renda aproximadamente superior a R\$ 4.591,00, constituindo as classes A e B.

Na sua versão acabada, de acordo com a pesquisa de doutorado de Panke (2005), o lulismo “altera, sutilmente, o seu perfil, buscando um formato de coalizão presidencialista que envolve uma gama de partidos com alianças que fazem parte do processo de acomodação”. Os partidos aliados perderam sua energia crítica e inovadora por que passaram a fazer parte do governo, numa espécie de simbiose entre Estado, governo e partidos. Muitos movimentos sociais também possuem lideranças que fazem parte do governo, ou ocupam funções remuneradas nas suas localidades, para a implementação de políticas pontuais de acordo com seus interesses específicos. Pois quando uma liderança passa a ser representante no parlamento, tal representação político-institucional torna o movimento em que ele representa

²¹ O lulismo seria caudatário do “conservadorismo popular”. Identificado como um governo de modernização conservadora. Dialoga abertamente com organizações, sindicatos, mas os incorpora ao Estado a partir de políticas específicas, fundadas em convênios e parcerias, algo que se aproxima da tutela, já que não incorpora efetivamente esses atores sociais na formulação de políticas públicas, pois estas, geralmente são formuladas pelos técnicos. Lula é apenas um dos personagens do lulismo. (RICCI, 2010).

um canal de negociação direta, caindo, muitas vezes, num neocorporativismo da gestão de políticas públicas.

Atualmente, o governo acredita que a participação gera demandas sociais e instabilidade no planejamento centralizado. Por isso, há um abandono das audiências públicas e crescimento das conferências, mas as pautas são específicas, cujas deliberações não se tornam prioridade na agenda governamental, pois há um orçamento prévio no âmbito dos entes federados que, nem sempre, dá para atender as reivindicações das esferas de participação social. Ou seja, os movimentos sociais não conseguiram se firmar enquanto projeto popular como alternativa ao capital, tendo que continuar buscando garantir direitos legalmente já garantidos.

1.3 O campesinato e os movimentos sociais do campo no Brasil

As lutas populares no campo que enfrentam confrontos de interesses dicotômicos são representadas, geralmente, por movimentos sociais populares que buscam a reforma agrária e uma produção agrícola que valorize a agricultura familiar camponesa. Compreender o campesinato como classe, não significa ter uma visão mecânica, mas sim, considerar a estrutura e as dimensões que compreende o seu modo de vida, a partir de seu território, sua cultura, seus valores, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, condições essenciais para continuar sendo camponês (FERNANDES, 2008, p. 49).

Porém, desde o século XIX, os estudiosos já preconizavam a sua importância para as mudanças na sociedade, e também a expropriação dos seus meios de produção. Engels analisa, em 1894, o papel do campesinato para a construção do socialismo por meio das conclusões a respeito da reação dos partidos conservadores quando os socialistas começaram a incluir nas suas lutas a questão camponesa. Já nessa época, Engels explicita que os camponeses vinham sendo gradativamente privados da participação política e econômica, e que “a pequena exploração agrícola está decaindo e marcha irremediavelmente para a ruína” (ENGELS, 1981). Em “A guerra civil na França”, Engels (1981) observa que a revolta veio dos camponeses que se sentiram prejudicados, devido aos altos impostos cobrados pelo Estado por causa dos gastos da Revolução Francesa. Como eles eram a maioria e foram contemplados pelo direito de voto na Constituição, manifestaram sua revolta, elegendando Napoleão Bonaparte. Marx se manifesta sobre a importância dos camponeses no processo revolucionário da França na seguinte passagem:

A república se havia apresentado diante desta classe como arrecadadora de impostos; ela se apresentou diante da república como imperador. Napoleão havia sido o único homem que havia representado integralmente, os interesses e a fantasia da classe camponesa, recém-criada em 1789. Ao escrever seu nome no frontispício da república, o campesinato declarou sua guerra exterior, e fez valer no interior, seus interesses de classe. [...] O 10 de dezembro foi um coup d'état dos camponeses que derrubou o governo existente (MARX, 1979, p. 67).

Nesse trecho, observa-se que Marx via os camponeses como uma classe constituída na luta contra o capital, contribuindo para o processo de mudança de paradigma na sociedade. Entretanto, em outras passagens, Marx relata que seria necessário que o campesinato fizesse uma aliança com a classe operária para influenciar na organização dos partidos comunistas. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p. 88) ressalta que “[...] o papel do campesinato não fica claro na obra de Marx e Engels, uma vez que, em determinados momentos, os camponeses não se integram ao movimento do proletariado e, em outros, parecem ser capazes de fazer a revolução social”.

Na Inglaterra, o interesse do movimento dos trabalhadores, no período compreendido entre 1790 e 1840, não era fazer a revolução, mas sim, um interesse econômico, pois esse país, nesse período, não tinha as condições objetivas para isso. “Apesar do caráter proletário não dominar claramente antes de 1830, a reivindicação praticamente universal a partir dessa data foi a de salários mais altos, empregos melhores e/ou melhorias no sistema de assistência social” (HOBSBAWM; RUDÉ, 1982, p. 18). Assim, percebe-se que a luta do campesinato ganha dimensões diferentes de acordo com a realidade de cada país e de cada período histórico.

É possível ainda observar estudos de autores que discutem o fim do campesinato. Ao estudar a questão agrária, Kautsky (1986) compreende o campesinato como um problema estrutural que será destruído com a superação do sistema capitalista e a sua substituição pelo socialismo. Ou seja, a organização social dos camponeses é analisada a partir de sua inserção no espaço econômico por meio da superioridade técnica do grande estabelecimento em relação ao pequeno, que, associado às desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo, condenaria o campesinato à proletarização, pobreza e exclusão. Para Abramovay (2007, p. 249), para quem o camponês está condenado ao desaparecimento, se transformando em proletariado ou burguesia, há uma proposição para a superação da visão marxista de análise dos trabalhadores do campo, destacando que o desenvolvimento da agricultura nos países capitalistas ricos atingiu estágios determinados, a agricultura familiar teve participação expressiva e se consolidou, e que, quando o desenvolvimento capitalista atingir determinado

estágio, em que as relações sejam determinadas por estruturas nacionais de mercado e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado, o campesinato chegará ao fim.

Porém, acredita-se que já vivemos esse processo por meio do apoio do Estado ao agronegócio, mas o campesinato tem ocupado terras para se recriar e ressocializar, permanecendo aí a questão estrutural e a contradição inerente ao sistema capitalista que impossibilita a superação da questão agrária, gerando o paradoxo que alimenta a própria contradição. “Os movimentos de destruição e recriação dos camponeses por meio da expropriação, arrendamento e/ou ocupação de terras são maiores ou menores, de acordo com a conjuntura política e econômica” (FERNANDES, 2008, p. 182), estabelecendo a luta de classes entre proprietários e trabalhadores.

Quando se trata do campo brasileiro²², as formas de caracterizar o trabalho do campesinato sofreram influências históricas de vários matizes culturais, como as origens indígenas, africanas, além dos colonizadores europeus, cuja tradição inicial foi de um trabalho cooperativo de ajuda mútua. Compreende-se que o campesinato é formado por

[...] trabalhadores do campo, os sujeitos que trabalham na terra. São os assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados à agroindústria e produtores familiares que possuem algum meio de produção, porém, não suficiente para prover a sua sobrevivência. (VENDRAMINI, 2000, p. 24).

Entretanto, o campo brasileiro é um espaço de contradições e de lutas de interesses de classes antagônicas entre trabalhadores rurais e latifundiários ou entre camponeses e o agronegócio²³, na atualidade. Ribeiro (2010, p. 76) destaca que tais interesses podem ser vistos de três formas:

- a) Os grandes proprietários da terra, que são ainda latifundiários tradicionais, e não querem qualquer espécie de reforma ou mudança na ordem das coisas;
- b) Os empresários com uma visão liberal burguesa, que também são grandes proprietários e pressionam o Estado para a elaboração de políticas voltadas à ampliação do processo de acumulação, como os empréstimos a juros baixos e os subsídios agrícolas etc.

²² As lutas relacionadas ao campo no Brasil contemporâneo têm como contribuições teóricas autores como Grzybowski (1991), Medeiros (1989), Martins (1989), Fernandes (1996), Stédile (2005), Ribeiro (2010), dentre outros.

²³ Quem primeiro formulou o conceito de agronegócio (*agribusiness*) foram Davis e Goldberg em 1957. Para estes autores o *agribusiness* é um complexo de sistema que compreende a agricultura, indústria, mercado e finanças. Forma um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e atuam em diversos setores da economia (FERNANDES, 2008, p. 49)

c) Os que lutam por reformas estruturais, entre elas as reforma agrária, que são a grande maioria do povo brasileiro, que busca alternativa de vida e de participação política.

Sobre a história política do campesinato no Brasil, pode-se constatar que esta tem suas raízes nas formas aristocráticas e oligárquicas, com destaque para a figura do coronel. Para Leal (1997, p. 40), o “coronelismo” é, sobretudo, um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente, os senhores de terra.

No que se refere às relações patrimonialistas, as formas de poder, bem como sobre as relações de propriedade na elite e as formas coercitivas por meio do Estado, destaca-se Faoro (2004), como se pode observar na citação abaixo:

Liberalismo político casa-se harmoniosamente com a propriedade rural, a ideologia a serviço da emancipação de uma classe da túnica centralizadora que a entorpece. Da imunidade do núcleo agrícola expande-se a reivindicação federalista, empenhada em libertá-lo dos controles estatais. (FAORO, 2004, p. 501).

Em Faoro (2004) encontram-se categorias que estão sempre presentes nos estudos sobre o campo brasileiro, a saber: exploração de mão-de-obra, escravidão, concentração de propriedade, política econômica e populista, as relações do mercado brasileiro no contexto nacional e internacional.

No que se refere aos estudos socioantropológicos, temos como referência, Martins (1989) que identifica os elementos culturais do homem do campo, refletindo sobre as mudanças das relações tradicionais, colocadas como um “pensar camponês inovador”. Para esse autor,

A palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo, em contraposição à povoação ou à cidade, mas também na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico. (MARTINS, 1989, p. 22-23).

Outra contribuição do referido autor sobre as questões do campo, trata da distinção entre os conceitos de capital e terra. Martins (1983) afirma que “o capital é o resultado da apropriação do produto do trabalho assalariado, enquanto que a terra não é produzida porque é um bem natural, imóvel, que não pode ser produzido pelo trabalho”. Baseia-se nos estudos de Marx, em O Capital (1984), no capítulo que trata da renda fundiária em que a produção da riqueza é social, porém, a sua apropriação é privada, pelo capital, enquanto uma relação

social. Assim, a contradição gerada pela propriedade privada da terra que garante a apropriação privada da riqueza social é uma contradição peculiar do modo capitalista de produção.

Tomando como análise a dependência política e econômica, as relações sociais e culturais da sociedade brasileira, tendo como norte a divisão internacional do trabalho, destaca-se Prado Júnior (1994). E sobre os movimentos sociais pós 1945, com destaque para as mobilizações dos trabalhadores em plantações, com reivindicações por melhores salários, melhores condições de vida, os estudos de Medeiros (1989).

Souza (2006, p. 29) traz como recorte temporal a década de 1950, quando foram organizados encontros estaduais e o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (1953), mediados e impulsionados pelo PCB. A igreja constituiu-se como um dos mediadores centrais dos movimentos sociais do campo, fundamentada na Teologia da Libertação.

Frequentemente, na literatura brasileira é possível observar estudos que tratam o espaço geográfico rural como o lugar do atraso, e o urbano como o *locus* do desenvolvimento. No que se refere ao primeiro, a tese de alguns especialistas é que, até meados do século XX as relações no campo brasileiro eram feudais, isso porque as relações trabalhistas não eram assalariadas, ou seja, eram pré-capitalistas. Os parceiros, arrendatários, colonos e posseiros não eram assalariados e dependiam dos grandes proprietários para viver, sendo, portanto, essas relações consideradas como atrasadas, medievais e feudais.

Outra tese era de que o que existia, na verdade, eram situações de exploração capitalista, causadoras da miséria e da exclusão social, contradizendo a ideia de feudalismo. Analisando o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra, Vinhas (1968) coaduna com a primeira vertente, classificando as relações trabalhistas desse período como semif feudais.

O próprio “Estatuto do Trabalhador Rural”, e mais recentemente o “Estatuto da Terra” ainda legalizam a circulação das relações de produção atrasadas. As duas leis, na prática institucionalizam o pagamento em espécie. Os dois diplomas, igualmente legalizam os contratos de trabalho e parceria e de arrendamento vigentes, em todos os setores da economia agropecuária, assim como a renda-trabalho, a renda-produto, a limitação da liberdade de movimento dos trabalhadores, suas diferentes obrigações para com o patrão, todos de caráter semi-escravista e semi-servil, diante desse acúmulo de formas de exploração, essa massa visa como responsável o latifúndio pré-capitalista. (VINHAS, 1968, p. 145).

Entretanto, contradizendo esse ponto de vista, Silva (1999) observa que desde a Lei de Terras de 1850, a apropriação de terras, bem como as relações trabalhistas já acontecia de forma capitalista, pois a referida Lei põe fim ao regime de aquisição de posses livres e estipula que a posse da terra só aconteceria a partir da compra. Ou seja, as terras públicas devolutas são de direito público do governo, a quem cabe o direito de vendê-las ou fazer assentamentos conforme o seu interesse. Assim, as pessoas que não possuem os documentos jurídicos das suas terras, como no caso dos grileiros, podem ser expropriadas.

1.3.1 O liberalismo capitalista no meio rural brasileiro

O Brasil foi um país tipicamente agroexportador até as primeiras décadas do século XX, mas a crise americana de 1929 propagou seus efeitos negativos pelo mundo. A partir desse momento, houve aqui no país, a substituição do modelo econômico, passando a priorizar o desenvolvimento do setor industrial principalmente nas áreas urbanas. Essa variação na conjuntura nacional trouxe mudanças na forma de vida do povo brasileiro, pois teve que se adaptar à nova forma de vida.

Segundo Leite (1996, p. 103),

vinculado ao processo de desenvolvimento econômico internacional, o sistema industrial brasileiro, lentamente avançou na aplicação dos recursos e tecnologias desde as primeiras décadas do século XX, apresentando características peculiares nessa evolução, como: transferência do excedente financeiro agrícola ao processo industrial, minimização na formação sindical etc.

É possível constatar que o desenvolvimento da indústria no país avançou mais no período pós II Guerra Mundial, contando com momentos de retração e de expansão do sistema produtivo que aos poucos foi delineando a estrutura econômica e produtiva com base em investimentos humanos e financeiros. Esse novo panorama gerou aspectos culturais e sociais, além de mudanças comportamentais devido à necessidade de adaptação ao novo modelo de desenvolvimento, que sofria, inclusive, influências internacionais.

Entretanto, as mudanças se destacaram nas áreas urbanas em detrimento do campo, sendo que este último era marginalizado na sua cultura, bem como nas demais formas de desenvolvimento, uma vez que os governos sempre privilegiaram os centros urbanos em seus investimentos. No governo Vargas, apesar dos investimentos para a criação do IBC (Instituto Brasileiro do Café) e do IAA (Instituto de Assistência do Alcool), o maior investimento foi

para a CSN (Companhia Siderúrgica Nacional). No período do governo militar, o processo de capitalização no campo, com a mecanização da produção, o predomínio do trabalho assalariado e a concentração da propriedade da terra, foi acompanhada por violenta expropriação e expulsão de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores rurais das terras e das fazendas pelo intenso êxodo para as cidades (HABERT, 1992, p. 17).

Nessa época aconteceu o êxodo em massa dos trabalhadores do campo para a cidade, devido à precariedade das políticas públicas nesse espaço e, também à aprovação dos direitos trabalhistas para os trabalhadores do campo. Como os patrões não estavam acostumados a pagar esses benefícios despediram os empregados. Tais elementos criaram bolsões de pobreza nas periferias das cidades e empobreceram ainda mais os camponeses.

No final da década de 1960, iniciou-se a fase conhecida como “milagre brasileiro”, na qual a agricultura participou exportando e alargando as divisas. Nesse período de modernização conservadora, observou-se, também, a participação de militares nos movimentos sociais que nessa época faziam parte as Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União dos Lavradores e os Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB), dentre outros, cujos líderes foram presos, perseguidos, exilados, e alguns mortos.

Nessa fase,

Os sindicatos são atrelados ao Estado. (...) Nesse cenário, o governo implementa sua política de modernização do campo brasileiro, beneficiando grandes empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor de máquinas, implementos agrícolas e na indústria química. Esse processo privilegiou a substituição do homem pela máquina, de forma arbitrária, causando inúmeras correntes migratórias campo/cidade. (MENEZES NETO, 2003, p. 32).

O trabalhador rural passou, então, invariavelmente, a sofrer os efeitos da modernização por meio das novas formas de financiamento, das técnicas de lidar com o solo e dos recursos tecnológicos. Outro aspecto também foram as consequências sofridas pelos trabalhadores em virtude dessas questões modernizadoras: expropriação, violência, militarização da questão agrária, aumento da exploração dos trabalhadores (SILVA, 2004, p. 22).

Os proprietários das grandes empresas do campo expulsaram posseiros por meio de milícias organizadas que destruíam os meios de subsistência, as casas e matavam os animais. Além disso, nos locais de construção das grandes hidrelétricas, os pequenos proprietários tiveram que ceder espaços a esses projetos, mas, prioritariamente, eles se organizaram

formando o Movimento dos Atingidos por Barragens. Observa-se aí a expropriação e o desenraizamento cultural e social dessas pessoas, que tiveram de ir para as periferias das cidades. Desse processo de expropriação surgiram também outros movimentos sociais que, com a ajuda das igrejas católica e luterana, deram prosseguimento à luta pela terra e às condições de vida no campo. Muitas empresas nacionais e multinacionais se apropriaram das terras brasileiras para plantações em grande escala, e, industrialização do campo. Na Tabela 3 é possível ver a situação da exploração do campo brasileiro pelos latifúndios nacionais e internacionais.

Tabela 3 – Empresas agroindustriais no Brasil – 2008

PRINCIPAIS EMPRESAS AGROINDUSTRIAIS QUE ATUAM NO BRASIL CONTROLANDO A AGRICULTURA – 2008

	CLASSIFICAÇÃO GERAL EM 2008 *	EMPRESA	SEDE	ORIGEM DO CAPITAL	RECEITA LÍQUIDA (em R\$ milhões)	LUCRO LÍQUIDO (em R\$ milhões)	MARGEM LÍQUIDA (em %)
1	6	BUNGE ALIMENTOS	SC	HOLANDA	21.669	2,1	0,0
2	14	CARGILL	SP	EUA	12.996	-383,2	-2,9
3	16	PERDIGÃO	SP	BRASIL	11.393	54,4	0,5
4	26	SADIA	SC	BRASIL	9.987	-2.493,7	-25,0
5	34	BUNGE FERTILIZANTES	SP	HOLANDA	7.798	188,9	2,4
6	49	BERTIN	SP	BRASIL	5.310	-681,8	-12,8
7	50	LDC BRASIL	SP	FRANÇA	5.251	65,2	1,2
8	52	SOUZA CRUZ	RJ	GRÃ-BRETANHA	5.199	1.212,1	23,3
9	55	JBS-FRIBOI	SP	BRASIL	4.866	25,9	0,5
10	59	BASF	SP	ALEMANHA	4.462	252,8	5,7
11	63	COAMO	PR	BRASIL	4.296	-434,8	7,3
12	82	AMAGGI	MT	BRASIL	3.433	66,9	1,9
13	83	BAYER	SP	ALEMANHA	3.399	183,1	5,4
14	91	SYNGENTA	SP	SUIÇA / HOLANDA	2.996	162,6	5,4
15	94	ADUBOS TREVO	RS	NORUEGA	2.952	-356,9	-12,1
16	100	SEARA	SC	EUA	2.887	-72,5	-2,5
17	109	IMCOPA	PR	BRASIL	2.649	-141,6	-5,3
18	113	DU PONT	SP	EUA	2.584	-	-
19	123	AURORA	SC	BRASIL	2.427	-111,7	-4,6
20	130	KRAFT FOODS	PR	EUA	2.212	273,4	12,4
					118.765		

* O número da classificação se refere ao posto em relação às 1000 maiores empresas que atuam no Brasil, por receita líquida.

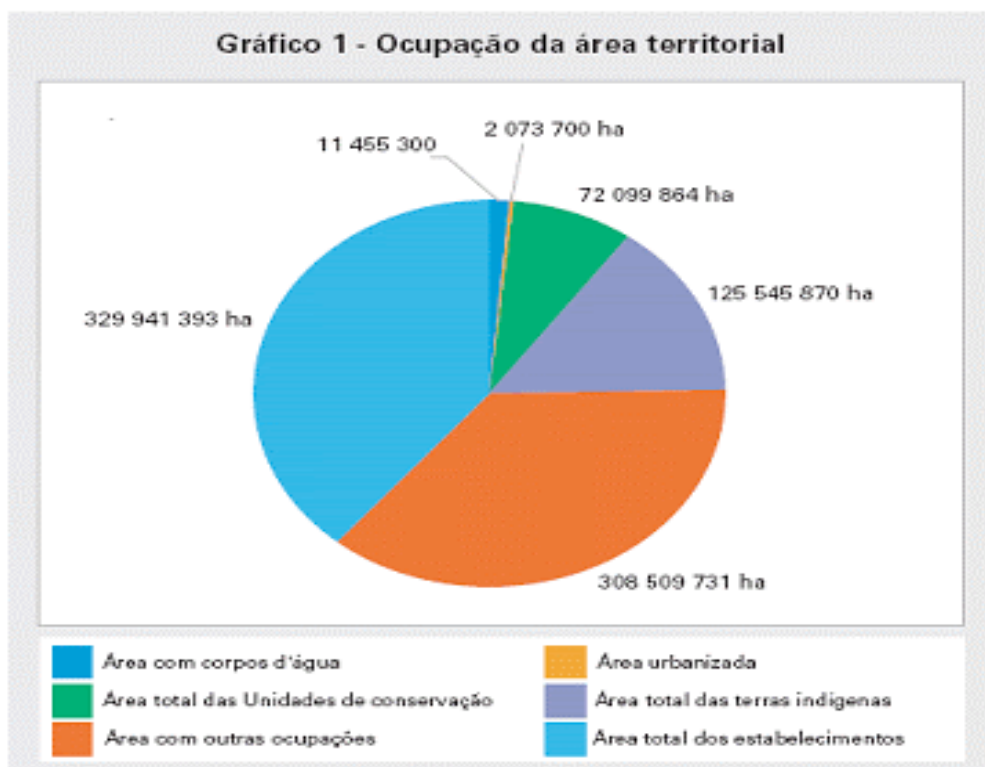
Fonte: Jornal Valor Econômico – Revista Valor 1000 – Agosto de 2009

Todavia, a partir da década de 1970 foi criado, na esfera governamental, o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), além da vinculação dos camponeses aos contratos de

trabalho nas agroindústrias. Vários foram os órgãos criados pelo Governo Federal²⁴ com o intuito de fazer a distribuição fundiária, regularizar as terras e assentar os trabalhadores do campo. O último PNRA elaborado venceu em 2007, e até a presente data o Governo Federal, por meio do MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário) ainda não providenciou outro.

Com o processo de redemocratização no país, na década de 1980, propagaram-se muitas lutas sociais por todo o território nacional, as quais são agrupadas por Martins (1984) em três eixos: lutas sociais dos assalariados agrícolas, permanentes e temporárias; lutas sociais em torno das condições de comercialização dos produtos agrícolas e lutas pela posse da terra, consolidando a categoria de sem-terra. De acordo com o Gráfico 8, é possível ver como está distribuído o uso da terra no país.

Gráfico 8 - Ocupação da área territorial no Brasil



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006, Cadastro de Unidades de Conservação e de Terras Indígenas.

²⁴ MIRAD (1985), INCRA (1980), INDA, IBRA, SUPRA (1962), Estatuto da Terra (1963), Decreto Federal para desapropriar 10 km ao longo das rodovias, ferrovias e açudes.

A evolução das áreas destinadas para a reforma agrária, entretanto, diminuiu, substancialmente, nos últimos anos do governo, conforme se verifica no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Evolução da área destinada à Reforma agrária no Brasil – 1995 – 2010.

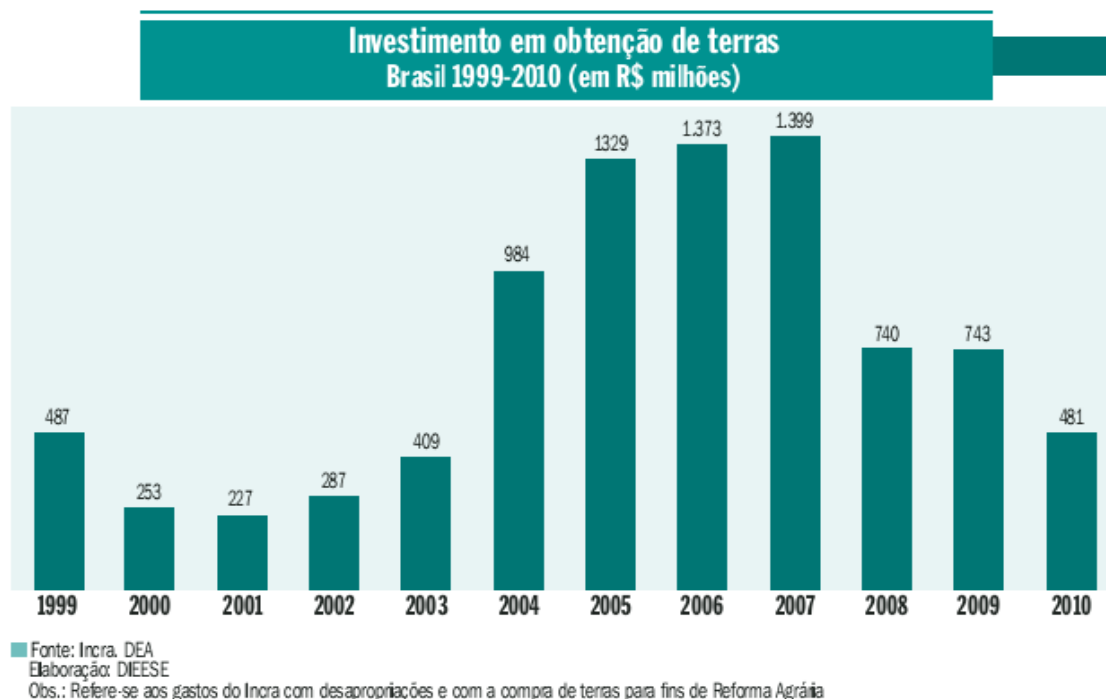


Apesar de ser perceptível no gráfico 09, investimentos no ano de 2010, ao participar de um seminário do MST, em dezembro de 2011, para realização de pesquisa de campo na qual se encontravam as lideranças de todas as regionais da Bahia para o planejamento das ações do Movimento em 2012, registrei no diário de campo uma fala do deputado do PT e militante do MST, Valmir Assunção, que revelou a inexistência de investimentos na reforma agrária pelo governo federal em 2011 até o momento.

Prá vocês terem uma ideia, Dilma presidente, está difícil. A cada dia que passa, está demorando mais a desapropriação de terras. Tem 149 processos de desapropriação de terra lá em Brasília. A presidente da república, até hoje, que falta apenas vinte dias para terminar o ano, não assinou, ainda, nenhum decreto de desapropriação. Nunca, antes, no país, um presidente da república passou um ano sem assinar um decreto. E a nossa presidente até hoje não assinou nenhum decreto de desapropriação nesse ano. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2011).

Nesse sentido, observa-se que o governo atual tem diminuído de acordo com o referido deputado, ainda mais, os investimentos em reforma agrária. Quando se investiga os recursos destinados ao assentamento dos trabalhadores no campo, no gráfico 10 aparecem os mesmos indicadores de diminuição de recursos.

Gráfico 10 – Investimento em obtenção de terras no Brasil – 1999 – 2010.



Entretanto, os conflitos pela posse da terra continuaram, e com um número significativo de mortes quando, apesar de haver uma redução nas ocupações²⁵ de terras pelos trabalhadores rurais:

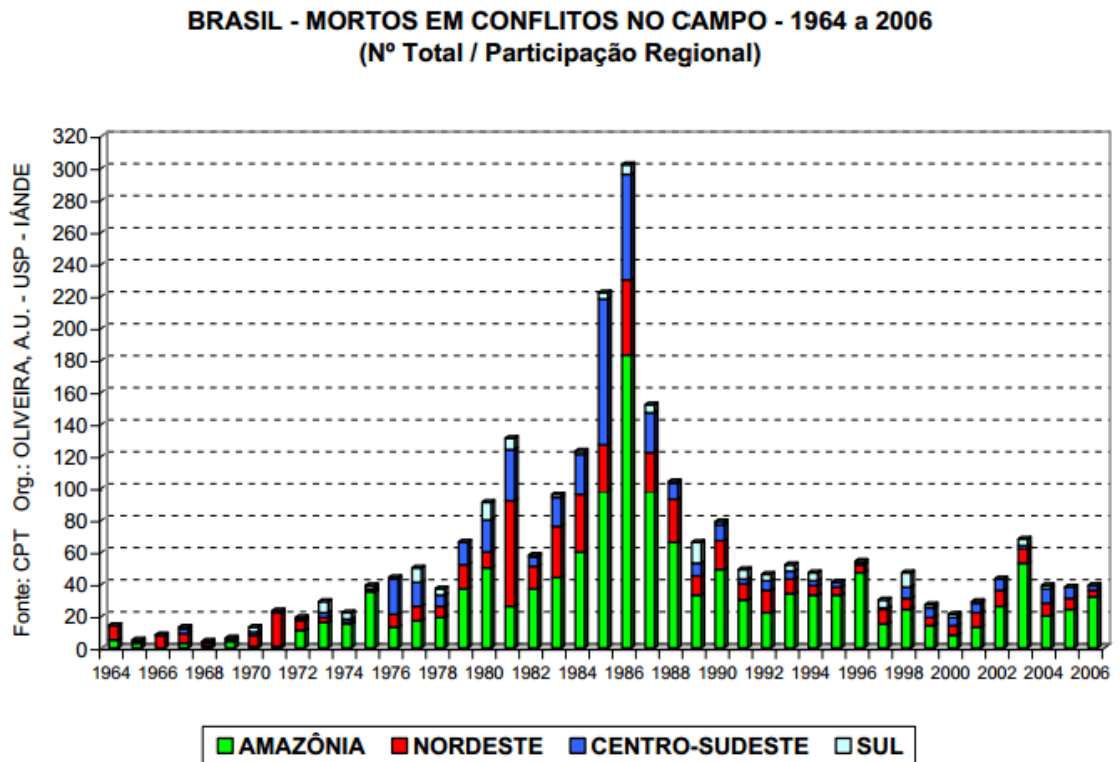
Tabela 4– Conflitos do campo no Brasil – 2002 - 2011.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Conflitos de Terra*										
Ocorrências de Conflito	495	659	752	777	761	615	459	528	638	805
Ocupações/Retomadas	184	391	496	437	384	364	252	290	180	200
Acampamentos	64	285	150	90	67	48	40	36	35	30
Total Conf. Terra	743	1.335	1.398	1.304	1.212	1.027	751	854	853	1.035
Assassinatos	43	71	37	38	35	25	27	*25	30	29
Pessoas Envolvidas	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250	612.000	354.225	415.290	351.935	458.675
Hectares	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348	8.420.083	6.568.755	15.116.590	13.312.343	14.410.626

Fonte: CPT Nacional – Brasil, 2012

²⁵ Por meio da ocupação os trabalhadores se ressocializam, lutando contra o capital e se subordinando a ele, porque ao ocuparem e conquistarem a terra se reinserem na produção capitalista das relações não-capitalistas de produção (MARTINS, 1981).

Gráfico 11 – Número de mortos em conflitos do campo no Brasil por Região – 1964 – 2006.

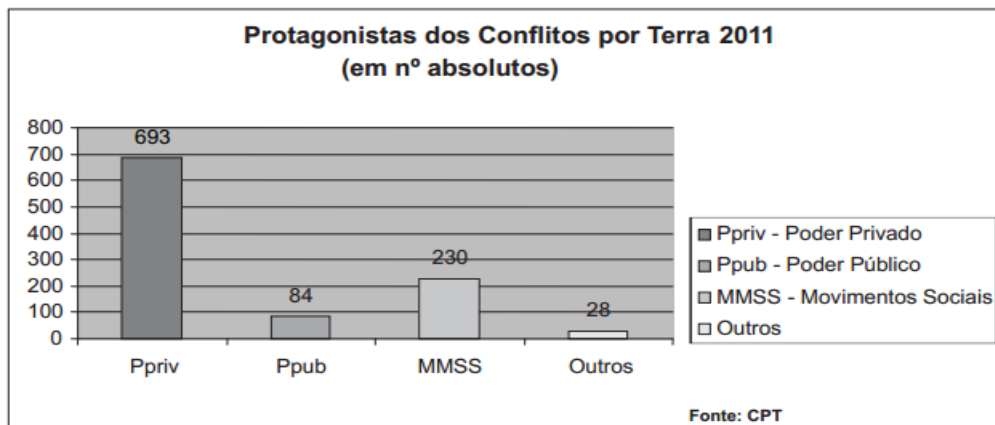


Conforme se verifica no gráfico 11, a Regional Norte do Brasil é campeã no número de pessoas mortas em conflitos pela posse de terras. No período de 1964 a 1971, a maioria das mortes aconteceu na região Nordeste, devido aos interesses dos latifundiários em conter as lutas das Ligas Camponesas. A partir da década de 1970, apesar de ainda haver conflitos com mortes em todas as regiões, a maior parte se concentrou na região da Amazônia, onde o governo passou a dar incentivos fiscais aos empresários para que se implementassem projetos agropecuários na região. Observa-se o maior número de mortes em 1986, ano pós-ditatorial em que cresceram os números de movimentos sociais do campo que lutavam pela posse da terra, originando daí, inúmeros conflitos.

De acordo com Oliveira (2007, p. 138), a violência nessa área cresceu porque havia grande número de indígenas e posseiros, sendo que os primeiros foram submetidos ao genocídio e ao etnocídio, e os segundos foram empurrados para novas áreas nas fronteiras do país. Apesar das lutas dos movimentos sociais do campo e do processo de democratização do país ir se consolidando, ainda acontece muita violência no campo.

Escrevendo sobre a violência no campo brasileiro, José de Souza Martins (1980) menciona a presença de pistoleiros, jagunços, soldados, juízes, entre outros, como pessoas envolvidas na expulsão de posseiros para a implantação de projetos de colonização com políticas de incentivos fiscais por parte do Estado. Nos seus estudos sobre expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores na Amazônia, é possível confirmar esses dados que trazem a conclusão da expulsão dos posseiros e da criação de um Distrito Industrial para montagem de aparelhos eletroeletrônicos na Zona Franca de Manaus. O maior número de conflitos no campo, de acordo com dados da CPT (2012), não são feitos por trabalhadores, mas sim, pelos proprietários dos meios de produção, conforme se verifica na Tabela 5:

Tabela 5 – Protagonistas dos conflitos por terra – 2011



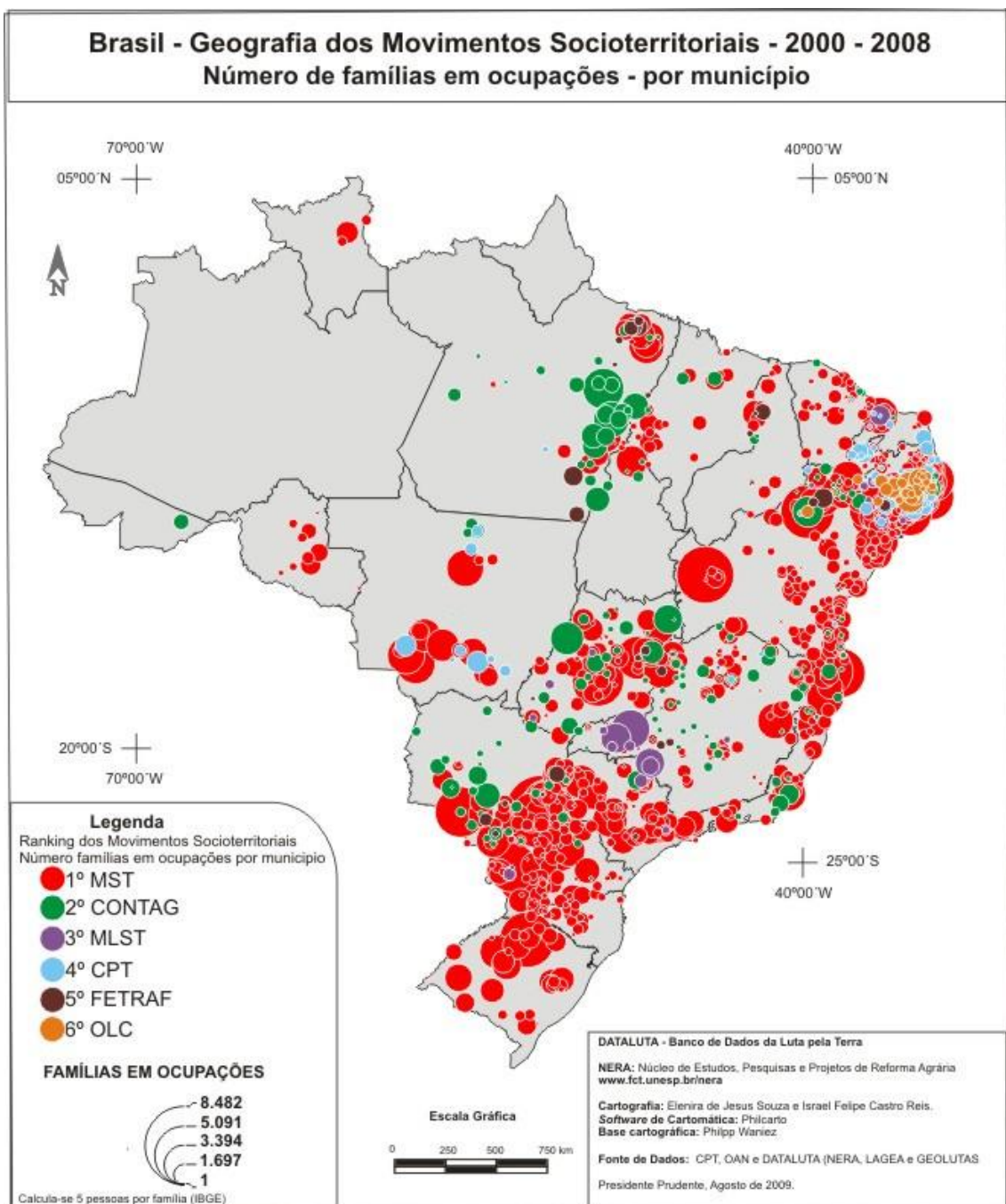
Observa-se uma queda na participação dos movimentos sociais em conflito por terra, em 2011, com apenas 22% do total. Essa queda reforça a argumentação de que o poder privado é o maior responsável pelo aumento dos conflitos no espaço agrário brasileiro, para a expansão do agronegócio, baseado na agroexportação e exploração dos recursos naturais no país. Disso conclui-se que não é verdade o que vem propagando a mídia no sentido de que não faz mais sentido fazer a reforma agrária no Brasil. Se os grandes proprietários ainda buscam uma inserção na propriedade de terra, isso significa que esse meio de produção ainda é um elemento de disputa e de contradições, ganhando significado as lutas dos movimentos sociais para que ele seja socializado.

Os movimentos sócioterritoriais rurais são pesquisados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), o qual trabalha na criação de um cadastro

dos movimentos sócioterritoriais no campo e com a análise de suas ações nos territórios (FERNANDES; SOUZA).

De acordo com o mapeamento já realizado pelo NERA, foram registrados 95 movimentos sócioterritoriais no período compreendido de 2000 a 2008, dentre os quais se apresentam em maior proporção: MST, CONTAG, MLST, CPT, FETRAF, OLC (o último atua somente em Pernambuco). Com base no mapa apresentado na Figura 1 é possível verificar a espacialização dos movimentos sócioterritoriais mais atuantes na luta pela terra no país.

Figura 1- *Espacialização dos movimentos sócioterritoriais mais atuantes na luta pela terra no país.*



Observando o mapa, verifica-se que o movimento que mais avançou no campo até 2008 foi o MST, tendo predominado nos estados do Sul e do Nordeste. A Contag avançou bastante, principalmente, nos estados do Pará e do Mato Grosso. Já o MLST se destaca em Minas Gerais, e a OLC, na região Nordeste.

Enfim, olhar a dinâmica da sociedade brasileira a partir do campo e, sobretudo na perspectiva dos que lutam pelos direitos humanos contra a violência e pela justiça através da reforma agrária, nos oferece uma perspectiva rica para compreender as contradições em curso em nossa sociedade. Ao contrário de um falso consenso que vem sendo interessadamente induzido pelo agronegócio através dos meios de comunicação de que a reforma agrária é uma questão superada para a sociedade brasileira, os dados mostram o aumento da intensidade dos conflitos e da violência do poder privado, indicando que as questões agrárias estão em pauta.

1.4 O movimento dos trabalhadores rurais sem terra²⁶ como sujeitos históricos no meio rural brasileiro

A construção do MST é fruto das lutas e do amadurecimento político/ideológico dos sujeitos envolvidos com as disputas pela terra no campo brasileiro. Porém, o MST vai além desse embate pela terra, pois, de acordo com um dos seus dirigentes, “o Movimento tem três frentes de luta: quebrar as cercas do latifúndio, quebrar as cercas da ignorância e fazer a transformação social” (SANTOS, 2010).

Entretanto, cada uma dessas frentes têm questões sociais, políticas e econômicas envolvidas, às quais perpassam a construção desse movimento social como sujeito coletivo que busca um ideário que conduz os trabalhadores em direção a um projeto popular de sociedade. Explicando cada um desses objetivos, outro dirigente nacional do Movimento, Márcio Matos, acrescenta a luta por mudanças estruturais na sociedade.

O Primeiro objetivo é a questão da terra. O MST discutiu, e permanece durante sua trajetória com o objetivo de democratizar a propriedade da terra no Brasil e fazer com que os agricultores que ao longo da história do nosso país não tiveram a oportunidade de ter esse meio de produção que é a terra, possa se apropriar dela através do assentamento, e de construir e melhorar de vida. A segunda luta nossa, é a luta pela reforma agrária, porque ela é mais ampla do que a luta pela terra por si só, porque a reforma agrária tem como objetivo mudar a estrutura fundiária de nosso país. [...] Então a nossa luta

²⁶ Movimento Sem Terra, nome próprio será escrito sem o hífen como é grafado pelo Movimento. Quando este estudo referir-se ao trabalhador sem-terra de forma generalizada, será usado hífen (MENEZES NETO, 2003, p. 7).

pela reforma agrária visa democratizar a propriedade da terra no Brasil e criar um novo modelo de produção no campo, pois nós temos hoje uma agricultura no Brasil do mesmo jeito que nós tínhamos quando os portugueses chegaram aqui. Uma agricultura voltada pra os interesses do exterior, e o Brasil até hoje continua na condição de produtor de matéria prima e de *commodities* pra exportação. [...] E outro objetivo também do nosso Movimento são as transformações da sociedade, porque a gente entende que não basta assentar o trabalhador rural, não basta simplesmente lutar pela reforma agrária se a gente não conseguir fazer mudanças, estruturar isso na nossa sociedade. O objetivo do MST é também contribuir com a sociedade brasileira, com o conjunto dos movimentos sociais a promover mudanças estruturais na nossa sociedade. Mudar essa forma de a gente estruturar na nossa sociedade capitalista tem como objetivo não uma sociedade do consumo. [...] E o MST pensa diferente, nossa luta é também pra ajudar ter transformações mais estruturais na nossa sociedade [...]. (MÁRCIO MATOS, DIRIGENTE NACIONAL DO MST. ENTREVISTA REALIZADA EM 30/07/2012).

Segundo Fernandes (2000, p. 87), o Movimento é autônomo porque suas definições não estão subordinadas a outros movimentos ou instituições como partidos, sindicatos, igrejas e outros. É heterônomo, porque na sua luta pela reforma agrária, envolve todas essas instituições. Todos participam apoiando a luta, entretanto, quem a faz de fato acontecer são os trabalhadores, quando se mudam para a terra com a ocupação em fase de acampamento²⁷ e depois, assentamento²⁸. Esse processo tem gerado muitos conflitos no campo e causado a morte de muitos trabalhadores.

Silva enfoca que

O público dos sem-terra é constituído de pessoas pobres, não brancas – na grande maioria – provenientes do campo ou das periferias urbanas e favelas. Na expressão de muitos economistas e cientistas sociais, forma o grande contingente de excluídos, como os desempregados e subempregados, os sobrantes, enfim, aqueles cujos destinos sociais não têm lugar na sociedade em que vivem, são desterritorializados, são considerados sem história, embora façam parte dela. (SILVA, 2004, p. 11).

É na tentativa de superação das desigualdades sociais que emerge o MST, como movimento social reivindicativo, com objetivos políticos de luta por uma sociedade civil com consciência política, e que tem capacidade de participação social e decisão coletiva. O MST tem características sindicais por tentar organizar os trabalhadores para a garantia de seus

²⁷ Acampamento refere-se a uma das formas de luta do MST, visualizados nos barracos construídos na margem de rodovias em áreas cuja propriedade está sendo questionada. É parte da luta pela conquista da terra, juntamente com outras formas de luta, tais como, mobilizações, passeatas, abaixo-assinado, etc. (SOUZA, 2008, p. 19)

²⁸ Assentamento refere-se à área onde os trabalhadores serão instalados, ou seja, a terra conquistada, onde os trabalhadores são assentados.

direitos subjacentes à Constituição Federal de 1988, sendo avaliado pela estudiosa Regina Leite Garcia (2000, p. 9), como o movimento social mais importante do Brasil.

1.4.1 O MST: uma história construída e em movimento

A gênese do MST está relacionada à repressão dos governos militares que implantaram um modelo econômico agropecuário denominado de modernização conservadora, com o objetivo de acabar com o campesinato e “modernizar a agricultura”, facilitando as formas de investimento para os latifundiários e empresários do campo, havendo, então, uma modernização do campo de base tecnológica, em detrimento dos pequenos agricultores camponeses. Esse modelo teve como consequência a substituição do trabalho de base material, ou seja, o que se refere ao lucro, da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa.

Nesse sentido, como o próprio capitalismo é contraditório, ele gerou as bases de recomposição produtiva do próprio campesinato a partir das lutas dos trabalhadores pela própria sobrevivência. Surge, assim, o MST da ação de militantes de reforma agrária, militantes sindicais e agentes pastorais ligados à CPT que definiram o apoio à existência de um instrumento de luta mais ágil e massivo para a conquista da terra (MENEZES NETO, 2003, p. 50).

Não existe concordância entre os pesquisadores sobre a data do surgimento do MST. Para Morissawa (2001) e Fernandes (2000, p. 47), o marco inicial do Movimento foi o dia 7 de setembro de 1979 quando 110 famílias ocuparam a Gleba Macali, no município de Ronda Alta, Rio Grande do Sul.

Essas terras eram oriundas de lutas acontecidas, *a priori*, sob a organização do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Entretanto, outra pesquisadora dos movimentos sociais, Maria da Glória Gohn, ao mapear a formação dos movimentos sociais, registra que em 1984 aconteceu o Primeiro Congresso dos Sem-Terra no estado de Santa Catarina; em 1985, o Primeiro Congresso dos Sem-Terra, no Paraná, e também em 1985, o Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, criando, oficialmente, o MST, em âmbito nacional. Entretanto, o MST reconhece como momento de sua fundação, o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocorrido em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná. Porém, sobre o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, vários autores (GOHN, 1985; MORISSAWA, 2001; BEZERRA NETO, 1999; CALDART, 2004) afirmam que a sua realização foi em 1985, havendo similaridade nas datas.

A história do nascimento até a consolidação do MST pode ser sintetizada em três momentos. O primeiro compreende o momento de formação até o início da década de 1980, em que acontecem os momentos de mobilização, nos estados do Sul do Brasil, e a formalização do Movimento no seu Primeiro Encontro Nacional. É um período em que há uma forte relação com a CPT e igrejas protestantes. As negociações ainda foram pacíficas. No segundo momento houve uma recusa pela intermediação religiosa, e a estratégia de enfrentamento ao estado foi o confronto. No terceiro momento, houve uma expansão do MST para os demais estados brasileiros.

Inicialmente, a luta do MST é apenas com os trabalhadores do campo. No 4º Congresso, em 2000, um dos novos elementos inseridos como decisões políticas foi:

Construir a unidade no campo e desenvolver novas formas de luta. Ajudar a construir e fortalecer os demais movimentos sociais do campo, especialmente o MPA”. Entretanto, nas falas de seus dirigentes, atualmente, já se percebem diferenças nesse discurso: Então aí você vai ter como integrantes da luta pela transformação, primeiramente os sem-terras, mas além dos sem-terras você vai ter toda a população que margeia esse conflito que é a população urbana que vai dar o apoio e vai participar inclusive dando indicativos do que deve ser produzido nessas áreas. Então cai esse conceito de Área produtiva e não produtiva. A terra volta ao conceito de função social, pode ser fértil num grande centro, pode ser uma área, que está fora do modo da desapropriação, mas vai cumprir uma função social, a força popular faria a reforma agrária, como coletivo. (ENTREVISTA REALIZADA COM ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL, 21/11/2011).

Assim, como na concepção dos movimentos tradicionais clássicos, aqui também os líderes precisam ser exemplares e idôneos para servirem de referência para os camponeses.

Foi nesse momento de junção do espiritual com o político-social que sacerdotes, freiras, seminaristas, agentes de pastoral e líderes sindicais aprenderam a rezar, sepultando corpos na terra que queriam para plantar, tornando-se, assim, verdadeiros pastores, enfrentando a morte para defender a vida (BOGO, 2003, p. 41).

Ao fazer a defesa do socialismo, o MST elide, sistematicamente, à ideia de uma sociedade organizada a partir da expropriação plena dos derradeiros proprietários. Mas, de acordo com o MST, o seu interesse pela terra é por uma distribuição justa para todos, por uma sociedade sem exploradores, e isso exclui o grande proprietário de terras, como podemos comprovar a partir da leitura dos objetivos do 3º Congresso Nacional em 1995:

- 1 - Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
- 2 - A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
- 3 - Garantir trabalho a todos, com distribuição justa da terra, da renda e das riquezas;

- 4 - Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 5 - Difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
- 6 - Combater formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher (MST, 1995).

As formas de lutas desenvolvidas pelo MST são organizadas como ações coletivas das massas, a exemplo das marchas, passeatas, mobilizações, ocupações de órgãos públicos, encontros, seminários, congressos. Os seus princípios²⁹ foram definidos no I Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, Paraná, em 1984, quando ele se tornou, efetivamente, um movimento social de caráter nacional. Porém, o Movimento foi se atualizando de acordo com a conjuntura política nacional que delineia cada momento histórico, sendo que, é nos Congressos Nacionais que seus objetivos de luta são rediscutidos e contextualizados a cada cinco anos.

A sua estrutura organizativa inicial foi composta da seguinte forma: Congresso Nacional, Coordenação Nacional, Encontros Estaduais, Coordenações Estaduais, Coordenações Regionais, Coordenações de assentamentos e acampamentos, brigadas, formação de instâncias de representação de setores de atividades nos assentamentos e acampamentos. Essa configuração foi definida no início da década de 1990, e seguidamente, o MST se estruturou nos seguintes setores: Frente de Massa, Produção, Educação, Comunicação, Formação, Finanças, Gênero, Projetos Nacionais. O setor de Projetos Nacionais se subdivide em Relações Internacionais e Direitos Humanos.

De acordo com Caldart (2006, p. 161), o setor de Educação do MST tem a função de articular e potencializar as lutas e experiências educacionais já existentes, e, ao mesmo tempo, desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea. O setor de Formação faz estudos com os militantes com base na articulação das questões teóricas com a prática, observando a conjuntura política, econômica e cultural de cada momento histórico. Já o setor de Comunicação organiza jornais, panfletos, produção de revistas, divulgação de eventos e possíveis conflitos que acontecem. O setor de Gênero organiza discussões sobre o espaço do homem e da mulher na sociedade. O de Finanças busca, junto à sociedade civil ou aos governos, parcerias de recursos para realizar atividades planejadas pelo Movimento. O de Frente de Massa faz discussões políticas e atua junto à base,

²⁹ 1) Que a terra seja para quem nela trabalhe; 2) Lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores; 3) Ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical, para conquistar a reforma agrária; 4) Organizar os trabalhadores rurais na base; 5) Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; 6) Dedicar-se a formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; 7) Articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina (NORMAS GERAIS DO MST, 1989).

nas periferias das cidades, ou no campo, orientando e conversando com as pessoas que vão para as ocupações, bem como, pensa em estratégias para os enfrentamentos em casos de conflitos. O setor de produção ajuda na organização do sistema de cooperativas nos assentamentos e articula formas de escoamento da produção. Atualmente, os setores do MST estão organizados por brigadas³⁰, sendo que cada brigada possui dois coordenadores de cada setor, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Essa alternativa de colocar pessoas de ambos os sexos é feita em todas as brigadas, justamente para trabalhar questões de gênero, como destaca uma coordenadora do setor de educação:

Todas as vezes que nós temos que discutir alguma tarefa com os educandos, inclusive das formações para a definição das místicas, tem envolvimento de homem e de mulher. Nas apresentações culturais e folclóricas tem a participação do homem e da mulher. [...] Até na própria sala de aula, ao dividir o trabalho de grupo a gente vai fazer a divisão que é pra ter envolvimento de homens e de mulheres. Fora que também os próprios educandos lá na base na sua própria comunidade existe esse trabalho. Lá nos assentamentos quem coordena os grupos de família é um homem e uma mulher. Esse exemplo da vida prática que facilita nosso trabalho ajuda no desenvolvimento da escola. (ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENAÇÃO DA REGIONAL SUDOESTE EM 23/11/2011).

Fica difícil definir se o MST se encaixa num perfil de Movimento tradicional dos paradigmas clássicos ou se na categoria de NMS, pois este possui características das duas vertentes. No paradigma clássico, Blumer coloca algumas ações realizadas pelos movimentos sociais e que também são realizadas pelo MST na atualidade, como: mística, culto aos mortos do movimento (estes são feitos nas místicas, evidenciando as pessoas que morreram nos conflitos ou que tiveram relevância no assentamento e também as pessoas revolucionárias como Freire, Emiliano Zapata, José Martí etc.), poemas, símbolos (os símbolos do MST são: a bandeira, a foice, o timbre, o hino).

Se constituir enquanto sujeito no processo dinâmico da história em movimento, não é algo recente. Ao analisar as organizações populares no século XVIII na Inglaterra, Thompson (1984, p. 38) observa que as classes sociais são constituídas a partir do conjunto das relações sociais, e que nenhum modelo proporciona a verdadeira formação de classe em uma etapa do

³⁰ O termo brigada, origina-se do italiano brigata e do francês brigade, e de maneira geral nos remete para seu uso comum que é militar, significando a divisão desse em duas ou mais companhias, ou regimentos. Quando o Movimento introduz essa terminologia tem como objetivo um critério ideológico de enxergar as coisas diferentes, sendo a organização para a gestão planejada tendo como referência o número de famílias assentadas, viabilizando, assim, uma maior aproximação entre os envolvidos e a construção mais forte dos laços de fraternidade, de solidariedade, de amizade entre os povos do campo (ALENCAR, 2010, p. 133).

processo, sendo que estas são definidas “no seu efetivo acontecer”. Nesse sentido, Thompson (1984) diverge do marxismo-leninismo, quando Lênin, em sua obra *Que fazer?* destaca a necessidade de uma teoria revolucionária, organizada em um partido de vanguarda para que a classe operária pudesse, de fato, tornar-se classe. Lênin compreendia que a educação do proletariado era importante para a formação de uma consciência política que deveria ser feita pelo partido, por meio de uma vanguarda que dominasse o instrumental teórico de análise da sociedade (materialismo histórico dialético) e mediante esse conhecimento da teoria revolucionária, pudesse desmascarar a burguesia.

Para Lênin (1982, p. 96-97), “[...] sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”. Entretanto, Thompson (1984), acredita que os operários, por eles mesmos, podem adquirir consciência de classe no processo histórico, assim, como se expressa também o dirigente do MST quando diz que o Movimento não tem receita pronta, e que o modelo de sociedade deve ser construído com a participação popular.

O MST apresenta também elementos do paradigma europeu dos NMS, quais sejam; questões identitárias e/ou culturais. Todavia, mesmo sendo a categoria identidade mais voltada para o modelo dos MNS, o MST a relaciona à categoria de contradição apresentada por Marx, como nos indica um dos teóricos da direção nacional desse Movimento:

A questão da identidade está primeiramente ligada à dialética “unidade e luta dos contrários”. Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode chegar a verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como a vida e a morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado etc. Estas são contradições que se enfrentam, por isso, uma mesmo sendo oposta à outra, depende dela para existir com suas próprias características, novos contrários aparecem interligados. (BOGO, 2008, p. 27).

Caldart (2002, p. 129), pesquisadora do ITERRA e intelectual orgânica do MST, se refere à identidade no MST como aquisição do sentimento de pertença.

Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não tem terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma história de luta e contestação social. (...) Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou antivalores) que a sustentam.

Essa identidade é reforçada na mística, cujo objetivo é também desenvolver o sentimento de pertença à classe trabalhadora e não deixar desaparecer da memória histórica as pessoas que morreram pela causa social da humanidade. Assim, alimentam os sonhos e utopias por meio da energia humana que dá forças para continuar lutando. Geralmente, a mística é pensada como uma forma de teatro, dramatização, leitura de poemas, gestos e celebrações, de forma que toque no coração das pessoas.

Para Bogo (1999, p. 127),

A mística é que faz sonhar o poeta que manifesta seu sentimento através de letras que se entrelaçam para formar os versos, pelo simples fato de dar prazer a quem os lê. Faz sorrir o soldado na guerra, imaginando o dia do retorno para junto dos seus. Faz mover o guerrilheiro, que vê em sua frente a selva que deve transformar-se em massa do dia do triunfo. Faz o atleta cuidar do seu corpo para que não lhe falhe no dia da competição, e os namorados cuidarem da aparência física para colocar a beleza à disposição de ser trocada pelo amante. Essa sensação somente é explicada por quem sente.

Então, a mística enquanto ritual busca a construção da identidade política e intenta desenvolver as subjetividades dos indivíduos. É uma expressão religiosa que toma contornos políticos, chegando ao ponto de constituir-se um dos eixos que dão sustentação ao Movimento na sua trajetória.

1.4.2 O setor de educação do MST

A educação vem sendo utilizada desde os primórdios da civilização humana como uma forma de socialização dos conhecimentos produzidos, de maneira sistemática ou assistemática. Nas comunidades primitivas, o ensino não acontecia na escola, era para a vida e por meio da vida. Segundo Ponce (2005, p. 19),

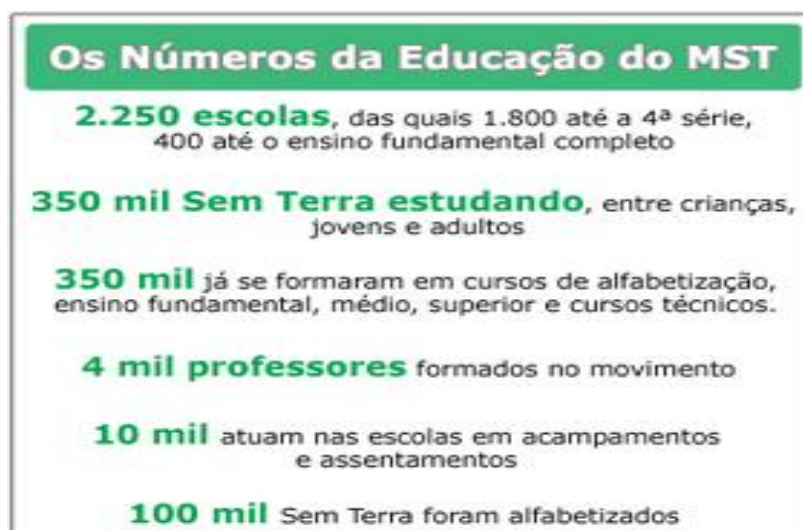
Estamos tão acostumados a identificar a escola com a educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.

Nesse caso, os fins da educação se identificam com os interesses comuns de todo o grupo, sem interesse de dominação de classes. Quando surge a necessidade de pessoas mais qualificadas para dirigir as tribos, a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que as forças mentais se separam das físicas (idem). Posteriormente, surge

a educação sistemática no momento que a educação perde o seu caráter homogêneo e integral, passando a ser direito, apenas, dos nobres, para reforçar privilégios de uma sociedade já dividida em classes. Assim, ela tem servido para socializar os conhecimentos e, também para que a classe dominante dissemine os seus valores e condições fundamentais de sua própria existência político-ideológica.

O setor de Educação do MST surgiu em 1987. Ele tem como base, por meio da pedagogia emancipatória, ajudar na construção de uma sociedade igualitária, entendendo a educação como um elemento fundamental nos processos de transformação social, cujo objetivo é contribuir para a construção de um novo homem e uma nova mulher, libertos de todas as formas de opressão e de exploração (CALDART, 1997, p. 11). Os dados atuais da educação no MST estão explicitados na figura 2:

Figura 2 – Dados da educação no MST



Retirado do site www.mst.org.br/node/8302

O termo “setor de educação” tem um cunho político/ideológico, por ser dado pelos sem-terra ao grupo que procura implementar a proposta de educação do MST nos assentamentos e acampamentos. Faz parte dele os militantes do MST, que em alguns casos são as pessoas que cuidam dos aspectos burocráticos da educação junto às administrações municipal, estadual e federal (PEREIRA, 2008, p. 218). Foi o setor de Educação do MST, junto com outros movimentos sociais que começou a discussão em âmbito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos camponeses, que ficou conhecida como Educação do Campo.

De acordo com Caldart (2006, p. 161), o setor de Educação do MST tem a função de articular e potencializar as lutas e experiências educacionais já existentes, e, ao mesmo tempo, desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea. Nesse sentido, observa-se o seu crescimento se expandindo para os diversos níveis e modalidades de ensino³¹, sempre voltado para a educação do campo e, em busca da formação de militantes, com o intuito de formar quadros dirigentes e/ou profissionais para atuar nas diversas áreas do conhecimento dentro dos assentamentos e acampamentos. Essa formação acontece, geralmente, por meio de parcerias com o próprio Estado através das secretarias e universidades federais, estaduais e municipais, ou com outros organismos internacionais. A sua organização estadual se dá em forma de coletivos estaduais, regionais e brigadas conforme a estruturação do próprio Movimento.

As escolas são públicas na sua totalidade, e para os dirigentes, ela tem a função de “trabalhar com a educação na perspectiva da emancipação, por meio da formação de militantes e crianças que fazem a luta acontecer de fato, com o papel de ser mais que escola porque ela deve contribuir com a formação política” (DIRIGENTE DA REGIONAL SUDOESTE, 10/09/2011). A emancipação é compreendida na perspectiva da luta para além da escolarização, incluindo aspectos da proposta freiriana de educação, no que se refere à formação para a criticidade. Apesar de ter vínculo com a burocracia estatal para manter uma educação pública, o MST busca dar um sentido diferente a esse aspecto “público” da educação nas suas áreas, como relata o coordenador:

São escolas públicas nos territórios do MST. O que diferencia ela é justamente sua proposta de trabalho, sua proposta pedagógica³². E aí não é uma coisa que surge do nada. Tem toda uma construção teórica por trás disso, apesar de enfrentar muitas dificuldades para sua implementação. (COORDENADOR ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 10/09/2011).

Outra novidade que aparece na forma de organização da educação no MST, na atualidade, é que cada brigada se organiza em coletivos, também denominados de “*Frentes*” de atuação, as quais, ao que parece, funcionam como sinônimo de níveis de ensino para o sistema escolar regular da burocracia estatal, como se observa no trecho da entrevista abaixo:

³¹ A história do Setor de Educação do MST pode ser encontrada em CALDART (2000).

³² Para melhor compreensão dessa forma de educação implementada pelo MST, sugere-se leitura da Tese de Doutorado de Maria Nalva Rodrigues de Araújo (2007), defendida na FACED/UFBA, cujo título é: As contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra.

A educação do MST está organizada por *Frentes*. É claro que nem sempre foi assim. Hoje temos a Frente da Educação Infantil, a Frente da EJA, a Frente do Ensino Fundamental, nos acampamentos e assentamentos. As Frentes acontecem porque tem uma grande demanda da educação básica. A primeira coisa é que as pessoas responsáveis pelas Frentes têm que ter capacidade para poder pensar aquela modalidade. As Frentes são criadas para ter mais elementos teóricos, mais consistentes. Não é só dividir para ficar mais administrável. É para dar uma certa implementação no papel que essas *Frentes* exercem. As pessoas responsáveis organizam material pedagógico, fazem eventos e encontros em todos os níveis: regional, estadual e nacional. (COORDENADOR ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO, 10/09/2011.).

Como o MST tem uma organicidade descentralizada em todas as instâncias (nacional, estadual e regional), observa-se então que o setor de educação encontrou uma forma coletiva de gerir internamente o seu sistema educativo, pois os responsáveis pelas Frentes de educação, geralmente, não são pessoas que assumem funções da educação para a burocracia estatal, mas apenas para o Movimento, como estratégia de materializar o processo educacional a partir de uma racionalidade própria na escola pública que o diferencia da burocracia estatal. Assim, todas as pessoas do Estado, de cada Frente, se reúnem para discutir as prioridades do próprio Movimento, no que se refere a cada nível e modalidade de ensino, planejando em todas as instâncias. Ou seja, estas pessoas são responsáveis por fazerem estudos e traçarem estratégias das Frentes, desde a esfera nacional até a regional.

1.5 A busca pela hegemonia entre projetos educacionais: da educação rural à educação do campo

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do Século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, no processo educacional, até o final do referido século não havia uma proposta de educação específica para o homem camponês, pois a escolarização deste tinha como referência o que já vinha pronto da cidade. De acordo com Wanderley (1997),

os camponeses fazem parte do processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência dessas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina era e ainda são os atrasados, os “fora do lugar”, os “jeca tatus”.

Infelizmente, passando brevemente pela historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios.

Para Calazans (1993, p. 15), o ensino rural brasileiro, de forma regular, teve início no fim do 2º Império. Com o Plano Nacional de Educação de 1812, D. João VI incluiu um dispositivo que diz que “*no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes*”. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca no 2º Grau, “*conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida*”. Com o Decreto de nº 7247 (1870), foi colocado no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Nesse período, percebe-se uma educação rural, ainda sem muitas iniciativas, acomodada a uma metodologia tradicional, com ideias educacionais trazidas da Europa pelos colonizadores. Esse contexto começa a mudar somente a partir de 1930 quando se consolida a ideia dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” que se constituía em uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de mão-de-obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (CALAZANS, 2005, p. 25).

Essas preocupações foram expressivas no meio intelectual da época e podem ser percebidas nos anais do XVIII Congresso Brasileiro de Educação, em que as ideias do

ruralismo pedagógico aparecem como substituição de uma escola rural desintegradora por uma escola que ajudasse a fixar o indivíduo no meio rural por meio da produção. A educação nesse contexto está embasada na concepção evolucionista que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais. Para dar conta de efetivar esse ideário pedagógico, surgiram nas décadas de 1940 e 1950, agências internacionais³³ para desenvolver o meio rural brasileiro por meio de parceria do Brasil com os Estados Unidos. Essa parceria no campo educacional foi implementada por intermédio das Missões Rurais, fazendo uso de “pacotes” prontos e acabados, elaborados na língua inglesa por pessoas que não conheciam a realidade brasileira, tendo sido definido como público alvo os professores leigos brasileiros.

A parceria buscava também, no âmbito da Guerra Fria, disseminar os princípios e valores comuns, capazes de estreitar os laços de cooperação e identidade no Ocidente, para evitar a propagação do socialismo, e constituir um mercado consumidor, expandindo políticas homogeneizadoras por meio da educação.

Durante as décadas de 1960 e 1970, como o Banco Mundial tinha grande interesse de investir na América Latina, aproveitou a oportunidade para se envolver em programas brasileiros junto à “Aliança para o Progresso”, implantados, principalmente, na Região Nordeste por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) para o meio rural, com objetivos de estabilizar a produção de alimentos, a colonização das áreas e melhorar a utilização da terra. Em relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer que ela é planejada e estruturada a partir das necessidades educacionais de cada região (THERRIEN, 1993, p. 30). São introduzidas empresas agropecuárias no campo, sendo necessária a formação de trabalhadores qualificados para desempenhar as funções necessárias nessas empresas, e também para “educar” a população do campo para ser consumidora desses produtos.

Com o argumento de combater a pobreza, os investimentos internacionais desse período no Brasil, eram feitos visando à rentabilidade econômica, mas para isso os investidores fizeram exigências de reformas nas áreas a que se destinaram tais propostas. Na educação, foram feitas reformas e implantados programas³⁴ que visavam atender os interesses dos parceiros. O reordenamento educacional se direcionava para a organização curricular e para a política da educação escolar pública (SILVA, 2002, p. 61). De acordo com pesquisas realizadas, os projetos e programas surgidos apontam uma inadaptação dos agricultores para continuarem trabalhando na agricultura a partir dos cursos oferecidos pela CNER, os quais

³³ ACAR, ABCAR, CBCAR, SSR, CNER (Campanha Nacional de Educação Rural).

³⁴ Pimpmoa, Prodac, Senar, Crutac, Cimcrutac e Projeto Rondon.

propunham “uma educação fundamental para a recuperação total do homem rural” (RIBEIRO, 2010, p. 168). Justifica-se, assim, a necessidade dos camponeses mudarem para as cidades. Outro argumento observado pela autora, que também fora utilizado pelo capital, por meio das agências instaladas no campo foi o de que o trabalhador do campo era “carente”, sendo desnutrido, ignorante, doente, isolado e avesso à solidariedade social. Assim, o diagnóstico era de uma educação de subsistência, considerada atrasada, sendo, portanto, necessária uma educação rural por meio dos programas, com predominância do econômico sobre o cultural.

Nos investimentos aparecia a priorização de uma educação de melhor qualidade para a área urbana, conforme se observa Silva (2002, p. 65):

Nos documentos do Banco Mundial apareceram as diferenças entre os dois tipos de políticas educacionais: as destinadas ao setor moderno-urbano e aos níveis superiores e as voltadas para o setor agrícola-rural. Neste setor, a fim de aumentar a utilidade prática da educação, enfatizaram-se as estratégias de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, programas de alfabetização funcional e planos de educação não formal.

Em contraposição, surgiram várias iniciativas populares de educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), o método Paulo Freire, dentre outros, com o objetivo de efetivar uma educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária. Esse panorama surge como uma reação ao autoritarismo e à repressão da ditadura militar, quando os movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutavam pela redemocratização da sociedade, tendo conseguido conquistas importantes e espaços de participação nas políticas públicas e na legislação do país, expressada por meio da Constituição Federal de 1988.

Para Leite (1999), a preocupação com a escola rural localizava-se na esfera das discussões sobre o progresso da nação; e a sociedade brasileira somente se despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno, quando os rurícolas deixavam o campo em busca de áreas que se industrializavam.

Faz-se necessário observar que, nesse momento, o que estava em pauta eram os interesses capitalistas nacionais e internacionais, que buscavam, na escola, a promoção de políticas de fixação do homem no campo. As ações se voltavam para o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem-estar social (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 75).

Com a mudança da política econômica a partir a década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Assim, com o êxito alcançado na proposta, muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

No que se refere à educação, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) contém artigos que trazem adequações curriculares às especificidades do meio rural. Com essa abertura política e legal, os movimentos sociais passaram a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25),

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

A gênese das discussões sobre a Educação do Campo foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em 1997, e, posteriormente, nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo³⁵. O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012, p. 4). Como resultado desse trabalho, foi constituída uma

³⁵ MEC, UNESCO, UNB, EFAs, MOVA.

comissão dos movimentos sociais para atuarem junto aos órgãos do MEC com o propósito de discutir a Educação do Campo.

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, observando que

A Educação do Campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Na Conferência de Educação Básica para o Campo realizada em 2004, discutiu-se a retirada do termo “Básica” do tema da conferência, por entender que ele limita o prosseguimento dos estudos do homem e da mulher do campo, oferecendo-lhes apenas o que é básico para à sua sobrevivência. Observa-se que é levado em consideração que o homem e a mulher do campo devem ter liberdade para seguirem carreira acadêmica, como o faz o homem urbano e a mulher urbana. Na elaboração do Plano Plurianual em 2003, os movimentos sociais retomaram as discussões sobre o campo brasileiro e garantiram a implementação de políticas para a reforma agrária, o desenvolvimento da agricultura familiar, o estímulo à economia solidária de forma cooperativa e, no aspecto educacional, a Educação do Campo foi entendida como ação estratégica para a emancipação da cidadania.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu pela Portaria nº 1.374 de março de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído por representantes do governo, pela sociedade

e pelos movimentos sociais para apoiar e realizar ações que servissem para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês. Fazia parte da agenda dessa comissão, também, construir uma política de Educação do Campo que respeitasse a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país (BRASIL, 2004, p. 9).

Dessa forma, é possível observar que na trajetória da Educação do Campo existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas. Por força dessa luta é que ocorreram conquistas como a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a qual, dentro das suas especificidades estão às questões relacionadas à Educação do Campo.

O Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, no Brasil, a partir da luta dos movimentos sociais, motivados pela busca de uma educação que partisse da problemática e das necessidades concretas vivenciadas pelos sujeitos do campo. Sua dimensão teórica e metodológica está respaldada nas conquistas obtidas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96, que traz em seus artigos 3º, 23, 27, 28 e 71, o reconhecimento da diversidade sociocultural, bem como reconhece o direito à igualdade e à diferença, possibilitando, assim, a participação da sociedade civil na busca de diretrizes operacionais específicas para o campo. O Programa faz parte de uma série de ações governamentais criadas na década de 1990, voltadas para a agricultura familiar. Devido à dimensão que vem tomando no processo de escolarização em todas as modalidades de ensino nos assentamentos da reforma agrária e a forte participação dos movimentos sociais do campo na sua concepção e implementação, o PRONERA é descrito por alguns autores (MOLINA, 2003; JESUS, 2004; DI PIERRO, 2004) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural brasileiro.

Faz parte das suas metas reduzir taxas de analfabetismo, elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos de reforma agrária, promover a habilitação de professores em nível médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também

compõe atribuições do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas.

Todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta da Educação do Campo são de extrema importância, a exemplo do Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, conforme explicita o seu Art. 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

Outro ganho importante no tocante ao reconhecimento das especificidades dos povos do campo é que o referido Decreto recupera o que traz no texto das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, além de elevar a Educação do Campo como modalidade de ensino a ser oferecida, não somente no campo, mas onde tenham pessoas do campo, mesmo que seja no perímetro urbano, demonstrando, assim, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, como se verifica nesse texto da Lei, ainda no Artigo 1º:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Essa legitimação tem se constituído como um importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22).

Essa luta se materializou na criação de várias políticas de Educação do Campo³⁶ que, com exceção do Pronatec Campo, se embasam nos referenciais teóricos da Educação do Campo.

Em 2012, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), a qual está sendo avaliada como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC),

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 1).

Para o MEC, o Pronacampo deverá atender escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura. Porém, de acordo com a avaliação do Fonec (2012), esta política foi elaborada de forma que muitas discussões foram realizadas pelo governo sem a presença dos representantes dos movimentos sociais e de organizações que representam os povos do campo e da CONEC/MEC (Comissão Nacional da Educação do Campo).

No que se refere à formação profissional tratada pelo Pronacampo, o Fonec (2012) conclui que a ênfase dada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) para o campo diz respeito a uma política de pretensa inserção social, preparando mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos. Não chega a integrar uma estratégia de desenvolvimento nacional (que incluiria prioridade à indústria e à perspectiva de soberania alimentar, energética, territorial como propõe os movimentos sociais do campo), mas, ao mesmo tempo, se coloca na perspectiva de democratização do acesso ao ensino técnico visando um projeto que se apresenta à sociedade como desenvolvimentista e inclusivo. É o que alguns analistas estão identificando como uma estratégia de “inclusão enviesada”, mais ou menos coerente com o conjunto das ações em curso. Trata-se de mais uma ferramenta da estratégia de construção da hegemonia da agricultura capitalista que se

³⁶ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES; Pronatec Campo.

pretende seja dominante (e para muitos, única). De um lado é preparação de mão de obra para o trabalho mais desqualificado que o agronegócio demanda e que é quantitativamente pequena.

Como contraposição à essa lógica, a Educação do Campo visa à superação desse modo de produção que subordina os trabalhadores à lógica do capital, na qual basta conhecer apenas os aspectos técnicos. Na Educação do Campo, é igualmente necessário também conhecer os processos para superar a alienação na qual o trabalho do agricultor, mesmo tendo a terra como propriedade, não tem o controle dos seus meios de produção. Como alternativa, é proposta a agricultura familiar. Nesse sentido, faz-se necessário um reencontro dos agricultores com a natureza, a reconstrução da lógica de coprodução e não de dominação da natureza. Exige uma formação que permita a reapropriação do processo de produção (controle, conhecimento científico e tecnológico) pelos trabalhadores camponeses, sem a perda (ou pela recuperação, no caso dos sem-terra) da apropriação dos meios de produção (FONEC, 2012), cuja matriz tecnológica está assentada na agroecologia, como projeto de agricultura familiar.

Ao ser questionado sobre a contraposição entre o modelo do agronegócio e da agroecologia que está sendo defendido pelos movimentos sociais do campo, o dirigente nacional do MST se posiciona da seguinte forma:

O modo capitalista de produzir os alimentos na agricultura é cada vez mais prejudicial, porque eles só produzem com veneno, e o veneno, por ser feito de química, ele não se dissolve na natureza. Ele contamina o solo, ele contamina as águas e contamina os alimentos. E no organismo humano tem um efeito perverso de destruir as células, porque o veneno quebra as células, e ao quebrar as células, se transforma em câncer. Mas esse estágio ainda é mais embrionário porque a empresa também exporta, e todo esforço que nós temos feito à parte nos movimentos sociais no campo é colocar pra sociedade que não só é por meio de agrotóxicos, mas que há uma saída, e a saída da produção é a agroecologia. A agroecologia como conceito que significa na prática, inúmeras técnicas agrícolas de você produzir na agricultura sem usar veneno e sem desequilibrar o meio ambiente. Isso é que é a agroecologia. (JOÃO PEDRO STÉDILE, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA EM 23/08/2012).

Percebe-se a preocupação do MST em trabalhar com a educação na perspectiva da sustentabilidade, reafirmando no plano educacional, a concepção de Educação do Campo como resistência ao agronegócio, ao latifúndio e às investidas cada vez mais fortes do capital sobre os rumos da educação dos trabalhadores. Assim, torna-se importante não acontecer a fragmentação das lutas em um momento tão decisivo nos rumos do confronto entre as classes que se expressa hoje na contradição entre agronegócio e agricultura familiar camponesa.

Dessa forma, o MST propõe uma formação de professores em seus cursos feitos através do Pronera, nessa perspectiva.

1.5.1 As particularidades do MST na Educação do Campo: Formação de professores em destaque

Para que a educação do MST aconteça de acordo os seus propósitos, há um grupo de intelectuais³⁷ que, ou são militantes, ou atuam junto ao Movimento ajudando construir a sua proposta educacional. Para tanto, a preocupação é com a formação de professores, investimentos na infraestrutura das escolas e desenvolvimento de políticas públicas de educação nas áreas de assentamentos e acampamentos.

A formação de professores no MST tem sido uma das principais preocupações, visto que a educação é um dos meios utilizados para a construção da identidade cultural do Sem Terra³⁸. Uma das especificidades da matriz educacional do MST é que o professor, geralmente seja também um sem-terra que constrói o seu processo identitário de militante e educador dentro do próprio Movimento, como homem ou mulher do campo, que atua em uma escola de assentamento ou acampamento e que participa de um movimento social reivindicatório dos direitos de igualdade, justiça e cidadania. Não faz parte do objetivo deste trabalho descrever todo o processo de construção da identidade do sem-terra, porém, para uma melhor compreensão de como acontece a formação dos professores. É importante destacar, mesmo que superficialmente, qual o perfil de professor que o MST quer formar.

Gatti (1996) discute a identidade do professor como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em função de um eixo pessoal que o distingue dos outros. Em se tratando do MST, Caldart (2004) vê a identidade dos professores desse movimento social da seguinte forma:

Uso aqui a expressão professoras Sem Terra para me referir a uma identidade construída nessa trajetória em que o MST foi ocupando e se ocupando da escola. As professoras Sem Terra de que trato são simplesmente professoras que atuam nas escolas de assentamento e acampamento; não basta sê-lo para ter esta identidade³⁹. [...] Professora Sem

³⁷ ARROYO, CALDART, FERNANDES, CERIOLI, MOLINA, BOGO, FREI BETO, ETC.

³⁸ Para entender melhor o processo de construção da identidade do professor, ver: Enguita (1991), Oliveira (1991), Simões e Carvalho (1998).

³⁹ Para analisar a identidade dos professores e professoras Sem Terra ver Camini, Isabela. O cotidiano pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamento do MST: limites e desafios. Dissertação de mestrado. 1998.

Terra é o nome dado à personagem do MST que combina em si três componentes “identitários” diferenciados cuja tese é que acaba sendo a novidade na conformação histórica do sujeito Sem Terra. O primeiro componente é a condição de mulher e toda a rede de significados que isso envolve do ponto de vista social, político e histórico; o segundo é o ofício de educador ou educadora e sua preocupação com a dimensão pedagógica das ações que desenvolve, seja com seus alunos, seus filhos ou qualquer ser humano com quem se relacione. E o terceiro, é a sua participação na luta pela terra e na organicidade do MST que produz novos sentidos tanto para a condição de mulher quanto para o ofício de educadora. (CALDART, 2004, p. 294).

Observa-se uma concomitância na fala de Gatti (1996) e de Caldart (2004) sobre a constituição da identidade do professor, uma vez que ambas discorrem sobre o processo de construção dialética desse papel. Caldart (2004) deixa implícito vários aspectos do *quefazer* docente, presente nos debates sobre formação de professores a partir da década de 1980 no cenário nacional e internacional, como: saberes docentes, profissionalização, feminização.

Vários são os autores que discutem os saberes docentes (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; BORGES, 2001; TARDIF, 2000a, 2000b, 2001, 2002), suscitando para a temática as abordagens sociológicas e psicológicas, no campo educacional das Ciências Humanas e Sociais. De acordo com o que ficou subjacente à fala de Caldart, cabe analisá-la, a partir do viés sociológico, no qual há um interesse pela dimensão social dos saberes, dos aspectos ideológicos, tensões e conflitos que estão no cerne das relações sociais relativas ao ensino e aos processos de produção, distribuição e apropriação dos saberes. Neste sentido, os saberes dos docentes serão vistos como o resultado de disputas pela hegemonia e luta pela afirmação de uma determinada forma de pensar, agir, definir, fazer escolhas, intervir na realidade social (BORGES, 2004, p. 61).

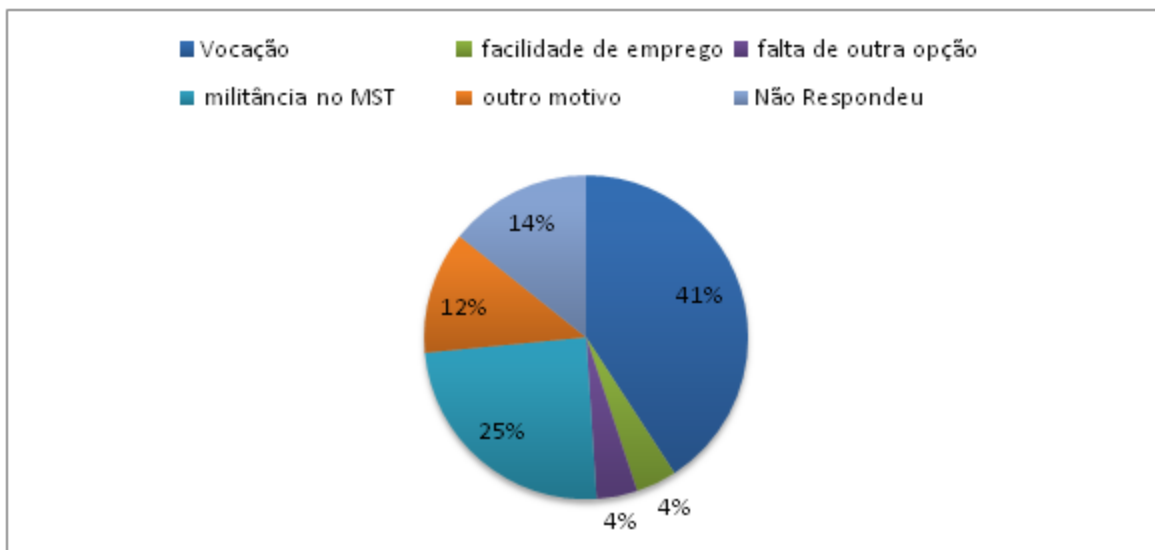
Sobre feminização na educação, são recorrentes na literatura brasileira as análises de que a função de professor está relacionada à divisão sexual do trabalho, tendo em sua vasta maioria a ocupação feminina, o que tem justificado uma política de baixos salários, formação precária, trabalho docente como vocação e doação, e desvalorização da carreira. Segundo Carminatti (1993), a categoria docente passa por um processo de proletarização ligado à feminização do magistério, do desprestígio à falta de controle do professorado sobre os seus trabalhos. No MST, percebe-se outra perspectiva de análise para a feminização na educação.

Em um primeiro momento há um predomínio quantitativo das mulheres na realização das tarefas do setor de educação que permitiu que sua participação acontecesse sem que precisassem negar sua identidade de gênero para assumir posições de lideranças: participam como mulheres, quer dizer, com seu estilo próprio, com seus filhos, e os rituais que seu cuidado em público

implica; com suas preocupações mais específicas com seus temas, com sua mística expressa mais fortemente em gestos e em arte, com sua sensibilidade maior para determinadas questões, sua sensibilidade, seu jeito feminino de ser (CALDART, 2004, p. 295).

O termo “vocação”, observado no contexto da precarização do trabalho docente, está ligado à ideia de conformismo, acomodação e escamoteamento das precárias condições de trabalho do professor. No espaço do MST, nota-se que o mesmo não pode ser utilizado como forma de encobrir os descaminhos vivenciados pela função de professora para beneficiar financeiramente a administração pública, pois se trata de uma perspectiva ampla, ligada a um projeto político e social no qual o professor é um agente político de transformação, presente como militante e educador, formação esta que ocorre, gradativamente, com as experiências e vivências coletivas que são proporcionadas, a todo instante, mediante a participação nas assembleias, nas marchas, nas associações, nas místicas, atuando em diferentes contextos como educadores, interagindo com outros sujeitos, realizando trocas de saberes e ressignificando seus conhecimentos do *quefazer* pedagógico.

Gráfico 12 – Motivo da escolha para trabalhar em áreas do MST.

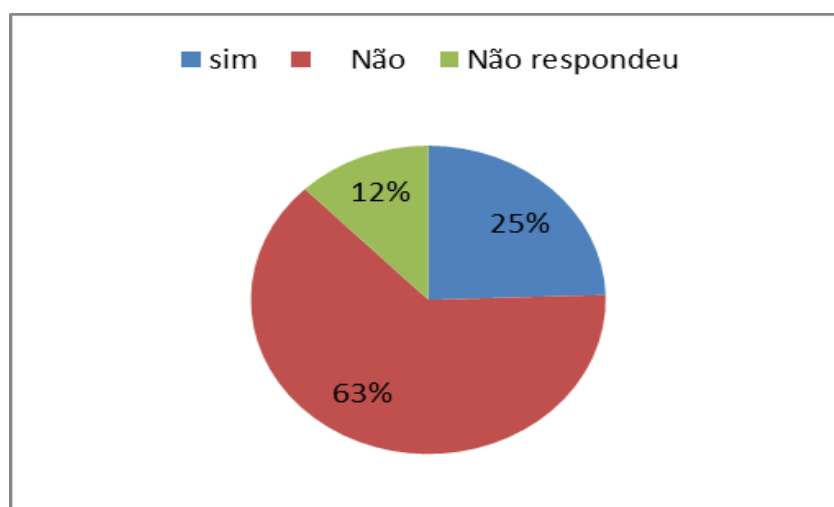


Os dados colhidos na pesquisa corroboram com esta análise, uma vez que foi levantada a seguinte questão no questionário: “Por que você escolheu atuar como docente em áreas de assentamento do MST?” O resultado obtido, conforme o Gráfico 12 foi que 41% dos professores responderam à pergunta afirmando que está sendo docente nessas escolas por vocação, e 25% por militância no MST.

Suas vivências vão possibilitando o acesso ao “saber amplo que reúne elementos da formação profissional das disciplinas, do currículo e da experiência” (TARDIF, 1991, p. 87). É nessas relações que esses professores vão desenvolvendo um sentimento de pertença ao MST, o que gera a afirmação da identidade coletiva que se refere a “uma rede de relações ativa entre atores que interagem, influenciam-se mutuamente, negociam e tomam decisões” (MELLUCCI, 1996, p. 4).

Da grande maioria dos professores que trabalha nas regionais do MST na Bahia e que foram sujeitos da pesquisa, 63% trabalham somente nas escolas de assentamentos. Ainda assim, o MST vem enfrentando problemas com os professores que são de outras localidades e que trabalham nas áreas de sua responsabilidade, para implementar a sua proposta, pois quando estes professores não acolhem a metodologia do Movimento, torna ainda mais difícil o trabalho para o setor de educação. O Gráfico 13 apresenta o resultado para esse problema por meio do seguinte questionamento: “*Você exerce outra atividade além da função de professor em escolas do MST?*”

Gráfico 13 - Exerce outra atividade além da função de professor em escolas do MST



O gráfico apresenta um resultado de 25% de pessoas que têm outras atividades fora do MST. As dificuldades enfrentadas com essas pessoas que não são militantes do MST são explicitadas pela coordenadora da regional Oeste:

O difícil aqui é o próprio educador com essa questão da educação do campo. Pois tem muitos professores aqui que não são do campo, são da cidade e vão para o campo porque conseguiu um emprego. Então muitos deles não têm essa preocupação de trabalhar com a educação do campo, e isso dificulta o trabalho com a educação do MST, pois eles só ficam na escola as 4 horas. E

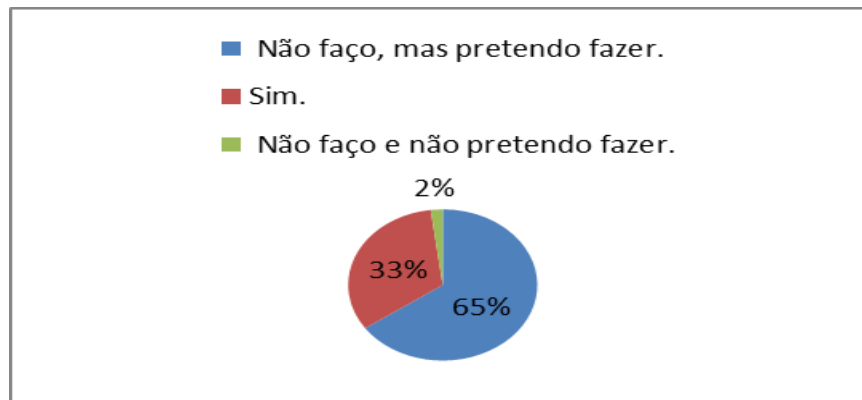
quando termina o seu tempo, eles vão embora para a cidade. Se você pede para eles ficarem, eles argumentam que não ganham para trabalhar mais do que isso. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO – REGIONAL OESTE).

Para Souza (2006, p. 105), o MST apresenta uma racionalidade comunicativa que sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo. No que se refere à formação do professor, o MST possui um projeto “diferente” de sociedade⁴⁰, o qual alguns dirigentes do Movimento afirmam ainda estar em construção, outros, que esse projeto apresenta um socialismo de novo tipo. Para que esse objetivo aconteça, o Movimento tem buscado trabalhar a formação dos seus militantes, e a escola constitui um *locus* principal de estudo, buscando se relacionar com as teorias, valorizando os clássicos ligados à corrente marxista, mas fazendo novas sínteses com a noção de continuadores de trajetórias e experiências, sem serem seguidores assíduos das correntes de pensamento (CALDART, 2004).

Para garantir a implementação de sua proposta, o MST busca fazer a formação continuada por meio do setor de educação em todas as regionais, e em conjunto com as atividades da Educação do Campo que acontecem nas universidades e também em outros órgãos da sociedade civil que discutem a temática. Para tanto, o Movimento realiza encontros, seminários de formação, congressos, além de estudos constantes nas regionais e cursos de formação política. Sobre a questão “*Faz ou já fez algum curso de formação continuada, oferecido pelo setor de educação do MST*” a pesquisa nos aponta que 33% já fizeram e 65% não fizeram, porém, pretendem fazer.

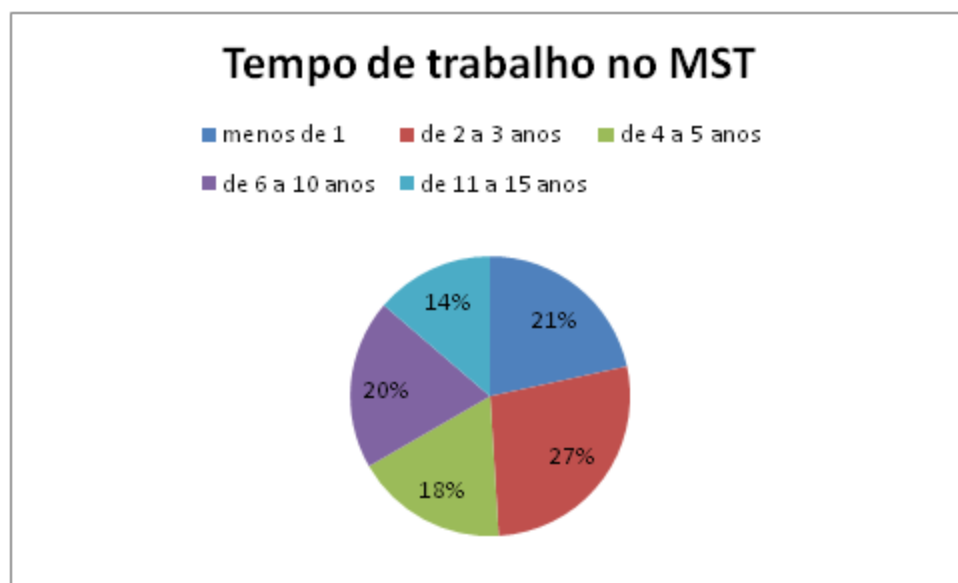
⁴⁰ Conforme diz o membro da Direção Nacional do MST, Ademar Bogo: O socialismo que queremos, será científico no que diz respeito às leis do desenvolvimento da sociedade, mas não se firmará apenas sobre os fundamentos das forças produtivas e do controle do Estado. Ele será mais amplo e atingirá consciências, tomará a cultura ética e a moral revolucionárias; fortalecerá as identidades, cuidará para não exaurir a natureza e tampouco inventará projetos que coloquem em risco a vida no planeta. Prezará pela igualdade, justiça e afetividade, e tudo aquilo que os seres sociais deste tempo novo tiverem condições objetivas e subjetivas para aperfeiçoarem a sociedade que ajudarão a construir (BOGO, 2002, p. 25).

Gráfico 14 – Participação em cursos de formação continuada oferecidos pelo MST



O grande número dos que ainda pretendem fazer a formação deve-se ao fato de acontecer uma grande rotatividade de professores. Pois, como muitos destes são contratados pelas secretarias municipais de educação, quando vence o contrato, eles são substituídos por outros. Esse aspecto tem comprometido a implementação da proposta de educação do MST, devido ao fato de o setor de educação ter de recomençar a formação a cada ano. Quanto a esse aspecto os dados revelam claramente, conforme Gráfico 15, um maior número de pessoas até quatro anos de trabalho nas escolas do Movimento. A justificativa deve-se ao fato de que, conforme a legislação vigente, um funcionário público pode trabalhar por meio de contratos, ininterruptamente, por apenas quatro anos. Então, quando mudam as administrações municipais, os contratados são demitidos.

Gráfico 15 – Tempo de trabalho no MST



Quanto à formação acadêmica, a pesquisa revelou que a grande maioria dos professores pesquisados estuda ou estudou em instituições públicas e a maior formação apresentada foi especialização.

Dentre os sujeitos da pesquisa, os que ainda não concluíram o ensino superior já estão em fase de conclusão. Destacam-se os cursos oferecidos pelo Pronera em parceria com as instituições de ensino superior.

Tabela 6 – Cursos superiores e instituições frequentadas pelos sujeitos

Cursos superiores citados	Instituições citadas
Biologia	UESB
Letras em espanhol	ULBRA
Letras em inglês	UNEB
Licenciatura em matemática	UFPB
Pedagogia	UNEB
Pedagogia da terra	PRONERA/UNEB
Curso do ensino médio citado	–
Magistérios	–

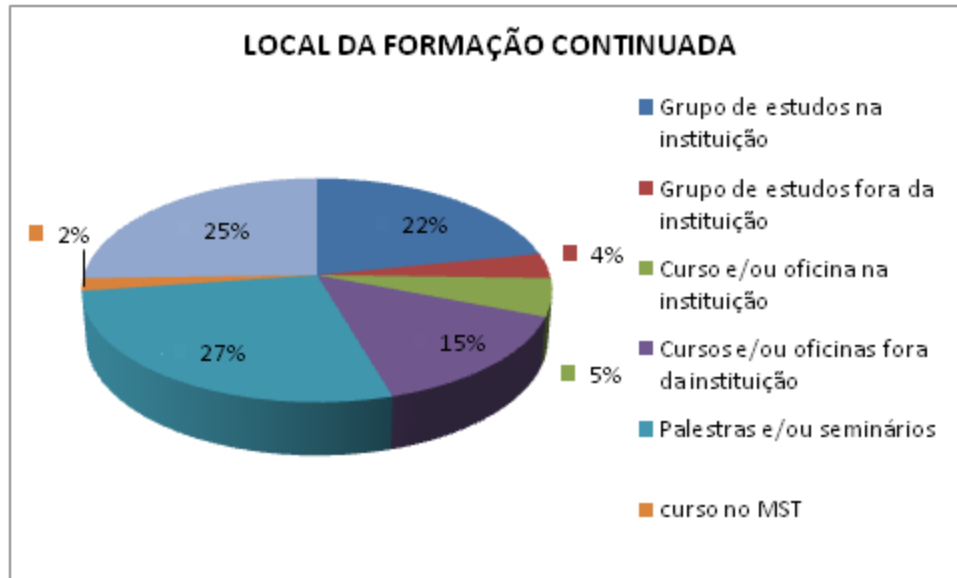
Assim, começa-se a ter clareza da educação que se quer para formar esse sujeito coletivo com responsabilidade para com a transformação social. Para isso, o Movimento cria seus cursos de formação de professores⁴¹ por meio de parcerias, começando pelas turmas de magistério, e depois, nos cursos de licenciaturas⁴². Mas a formação continuada está sempre presente nos encontros nacionais, estaduais, regionais e locais, em seminários e em cursos de capacitação. Percebe-se que os educadores têm se preocupado em participar mais dos cursos oferecidos pelo setor de educação do MST, pois conforme o Gráfico 16, quando se soma a porcentagem dos que participam de grupo de estudos na instituição (22%), os que participam de oficinas na instituição (5%) e os que participam de palestras e seminários oferecidos pelo

⁴¹ Em relação ao magistério, foram realizadas inicialmente seis turmas no Rio Grande do Sul; uma turma no Espírito Santo e uma na Paraíba. O curso de Pedagogia foi iniciado em 1998 com a primeira turma no Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade de Ijuí, uma com a UFES e outra com a Universidade Estadual do Mato Grosso em 1999. Desde essa época até os dias atuais, acontecem a implementação de vários cursos de licenciaturas em universidades que se tornaram parceiras por meio do PRONERA.

⁴² Existem outros cursos superiores do MST em parceria com universidades federais: direito, medicina veterinária, agronomia.

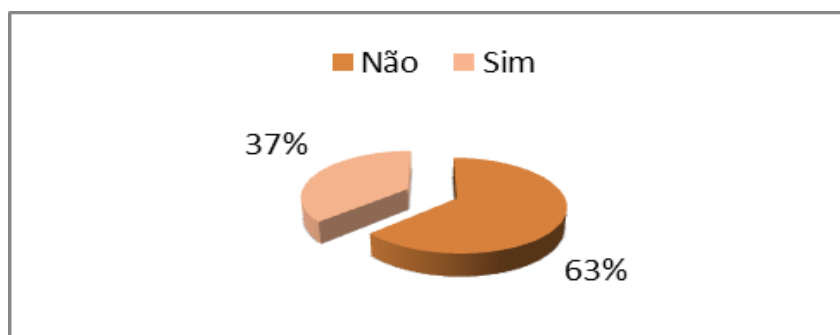
MST (27%), chega-se a um total de 54%. Nesse sentido, a maioria declarou que a sua formação continuada é realizada pelo Movimento.

Gráfico 16 – Local da formação continuada dos sujeitos



O propósito dessa formação no MST é disseminar o conhecimento político e pedagógico da sua proposta de educação, para que os educadores não tenham dificuldade de implementá-la no seu dia-a-dia na sala de aula, levando em consideração que essa educação não deve acontecer apenas na escola, mas nas relações sociais do cotidiano, como processo histórico, tendo em comum preparar as gerações não só para ações imediatas, mas para dar continuidade à luta pela cidadania. Nesse processo formativo o MST vai desenvolvendo o sentimento de pertença nos educadores, bem como o prazer pela profissão, conforme os dados da pesquisa, referente à seguinte questão: “Se você pudesse, mudaria de profissão?”.

Gráfico 17 – Opinião dos sujeitos sobre mudança de profissão



Esse resultado demonstra que existe um grande número de professores que estão satisfeitos com a profissão pelo fato de trabalharem em áreas do MST. Porém, faz-se necessário que os educadores do Movimento não se distanciem das discussões de valorização da carreira docente, que de acordo com Silva (2011), faz referência à educação como um direito social básico, com princípios específicos de organização da carreira baseados na valorização e qualificação profissional, concurso, progressão e composição da jornada com a hora-atividade, salários dignificantes, dentre outros aspectos essenciais na vida de qualquer cidadão, de qualquer trabalhador. Ressalta-se que existem municípios na Bahia, a exemplo de Vitória da Conquista e Mucuri, em que o MST não tem permitido que os professores que trabalham em suas áreas de assentamentos e acampamentos participem dos movimentos de valorização da carreira docente. Principalmente, quando a administração municipal é da sua corrente política, com o argumento de não criar conflitos, ou não contribuir para a diminuição da credibilidade de tais governos.

Apesar de o discurso educativo reconhecer a necessidade de formação permanente dos professores, o que se configura na atualidade é a dicotomia entre formação inicial⁴³ e formação continuada⁴⁴, que, de acordo com Torres (1998, p. 5), é preciso superar, buscando novas articulações, e vendo esses dois momentos como parte de um *continuum*. A formação inicial tem sido debatida no movimento dos educadores no sentido de definir o perfil de educador que se quer formar, destacando o caráter amplo desse profissional, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (CARVALHO; SIMÕES, 2006, p. 162). Os cursos de formação inicial para professores que já estão exercendo o magistério têm sido oferecidos pelo MEC por meio da Plataforma Freire em cursos de Educação à Distância (EAD).

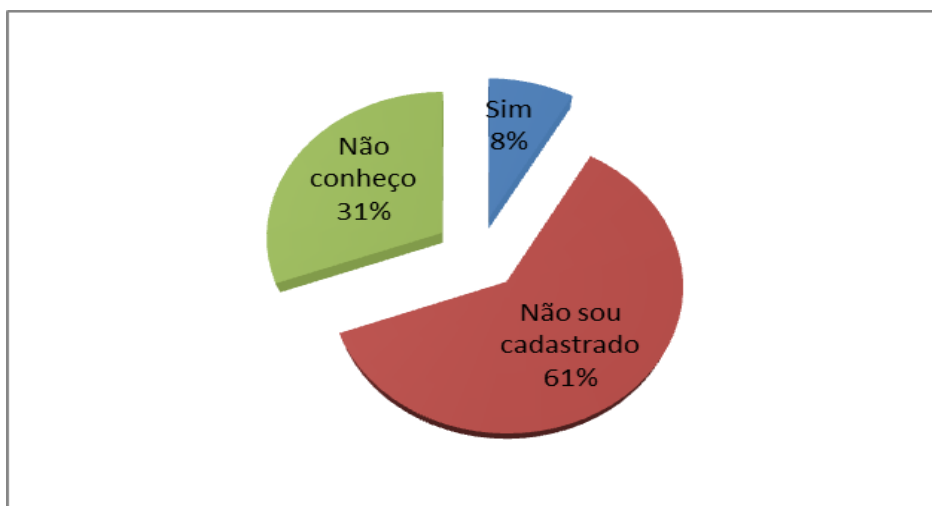
Essa formação tem sido desvalorizada pelas políticas neoliberais, que tem tornado as ações dos professores alvo fácil, baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000). Com base nos dados obtidos nessa pesquisa sobre o MST na Bahia, a grande maioria dos sujeitos não é cadastrada na Plataforma Freire, e chama atenção pela grande quantidade que ainda não conhece esse instrumento governamental que faz o cadastro dos educadores em todo o país. Entre os 8%

⁴³ Pesquisar em: PIMENTA (1993), SILVA E DAVIS (1993), MAZZOTTI (1993), BUENO (1993), FREITAS (1992).

⁴⁴ Pesquisar em: SCHÖN (1992), PERRENOUD (1993), ZEICHNER (1998), NÓVOA (1997).

que conhecem a Plataforma Freire, os cursos em que estão matriculados são: Pedagogia, Biologia e especialização em Gestão.

Gráfico 18 – Quanto ao conhecimento e cadastro na Plataforma Freire



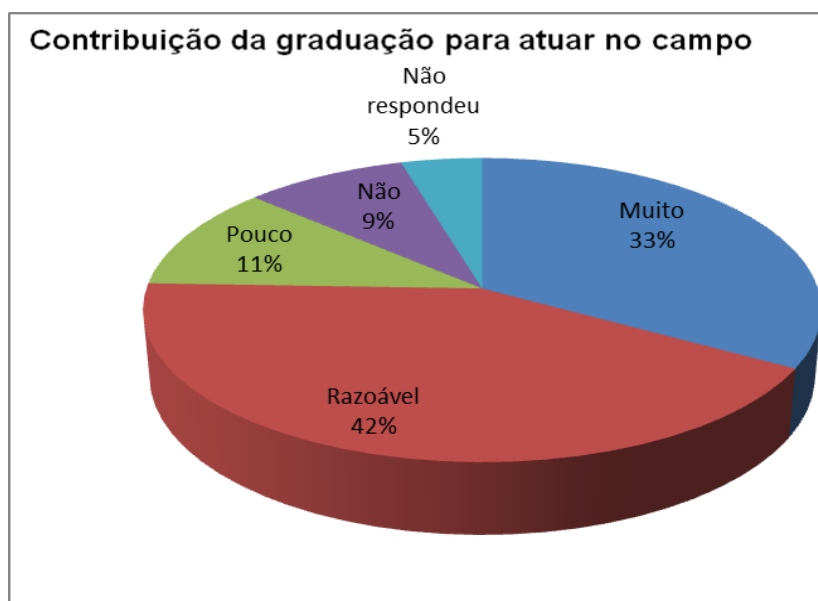
Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são universalização/profissionalização, com ênfase na formação prática, validação das experiências, formação continuada, educação à distância, pedagogia das competências (MAUÉS, 2003, p. 99). Há, na verdade, uma valorização por parte dos organismos internacionais, da formação continuada na forma de EAD, por ser mais barata, sendo que, ao invés de ser feita continuamente após a formação inicial, passou a substituí-la como modelo de formação de professores. Santos (1998, p.78) tece uma crítica sobre essa substituição destacando que

O professor com uma sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menores possibilidades de criar projetos, tomar decisões e criticar projetos educacionais.

Observa-se que a conjuntura das políticas educacionais de formação de professores dos anos de 1990 foi influenciada pela opção político-ideológica do ideário neoliberal adotado pelo governo brasileiro, caracterizado pela hegemonia dos grupos dominantes, mas também por uma intensa articulação dos sujeitos políticos e sociais de resistência à opressão imposta pelo sistema capitalista, que resultou em ações propositivas no campo das políticas públicas

educacionais, às quais constituem direito social de todos e obrigação do Estado. Porém, no que se refere ao direito à educação, pesquisas mostram que os povos do campo têm ficado à margem no conjunto das políticas sociais⁴⁵. Entretanto, existe legislação (Parecer CNE/CBE 36/2001; RESOLUÇÃO CNE/CBE 1 DE 02/04/2002) que assegura os direitos aos camponeses e preconiza como deve ser a formação de professores desse público, conquistada a partir da luta dos educadores dos movimentos sociais do campo em parceria com o UNICEF, CNBB, UNESCO. Porém, a formação de professores não tem contemplado efetivamente as competências para a atuação na educação do campo, conforme se verifica no Gráfico 19, que apresentou a seguinte questão: “*Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação em área de assentamento?*”.

Gráfico 19 – Contribuição da graduação para atuar no campo



O Pronera tem sido o programa responsável por efetivar a formação inicial e continuada dos professores do MST, por meio dos cursos de Pedagogia (esses cursos têm sido denominados de Pedagogia da Terra os quais têm como metodologia a Pedagogia da Alternância).

⁴⁵ DAMASCENO; BEZERRA (2004), GRITTI (2003), LEITE (1999), RODRIGUES (1991).

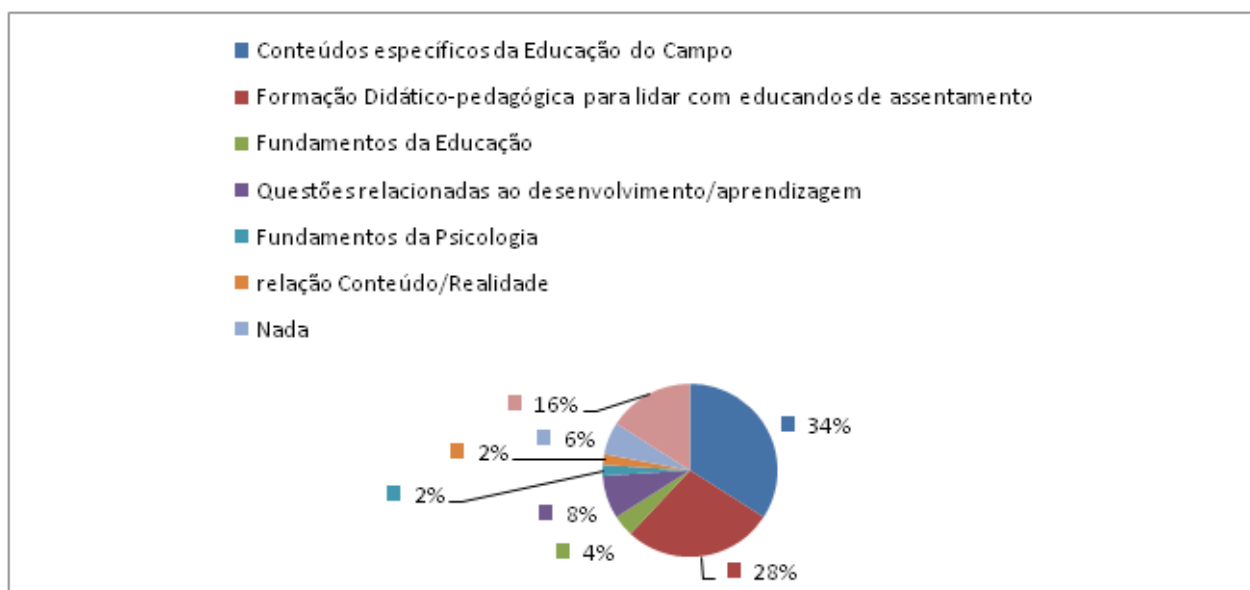
De acordo com pesquisas realizadas por Paraíba (2006)⁴⁶ sobre as experiências nessa parceria do Pronera com o MST, os cursos de formação inicial e continuada dos professores têm deixado a desejar, pois o Estado não tem garantido o envio de recursos, e há falta de reconhecimento da pedagogia da alternância por parte dos órgãos governamentais, como modelo de ensino, dificultando a manutenção dessa formação. Outro aspecto a ser abordado é que o MST quer autonomia para elaborar os currículos e programas dos cursos, e definir a dinâmica de funcionamento da formação dos educadores, mas encontra entraves na relação administrativo-burocrática no interior das universidades, o que tem ocasionado muitos conflitos e dificultado a liberação de recursos do Pronera por parte do Estado, inviabilizando a manutenção dos contratos de trabalho dos professores universitários, a disponibilidade de materiais didáticos, bibliográficos e tecnológicos.

Mas o MST tem buscado uma “autonomia” para implementar a sua proposta pedagógica, não só na formação superior, mas em todas as modalidades presentes nos assentamentos junto à burocracia estatal, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo que a Graduação acontece nas universidades parceiras por meio do Pronera nas universidades parceiras. Mas essa “autonomia” tem sido muito questionada pelas universidades. A tentativa para contribuir na formação de militantes em cursos do PRONERA em parceria com as universidades acontece porque o Movimento percebe uma carência na formação dos professores que é oferecida pelas universidades para o trabalho no campo, e ao mesmo tempo o Movimento propõe que os educadores das áreas de assentamentos sejam mais politizados de acordo com os pressupostos de uma educação emancipatória.

A necessidade de qualificação nos cursos de formação de professores para atuar no campo, no que se refere às regionais da Bahia, aparece de forma contundente como algo a ser revisto pelas universidades. O Gráfico 20 trata da questão “*O que você acha que faltou na sua formação para atuar em áreas de assentamentos?*” O resultado foi que 34% dos sujeitos acreditam que foi justamente a falta de estudos específicos para conhecimento da educação do campo; 28% acham importante que haja uma formação que leve em consideração os aspectos metodológicos específicos dos assentamentos.

⁴⁶ http://www.prac.ufpb.br/anais/xene_x_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDFEPLIC08.pdf
<http://www.alasru.org/cdalasru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20Cl%C3%A1udio%20Moreira%20Costa.pdf>

Gráfico 20 – Aspectos ausentes na formação para atuar em áreas de assentamentos



No caso do MST, faz-se necessário definir, primeiro, quem é o profissional da educação que faz parte desse Movimento, o qual, de acordo com a literatura⁴⁷, surgiu, inicialmente, do próprio processo de ocupação da terra, cuja tarefa era desenvolvida pelas mulheres dos assentados/acampados. Uma das especificidades da matriz educacional do MST é que o professor, geralmente, é também um sem-terra, que constrói o seu processo identitário de militante e educador dentro do próprio Movimento, como homem ou mulher do campo, atuando em uma escola de assentamento ou acampamento e participando de um movimento social reivindicatório dos direitos de igualdade, justiça e cidadania.

Observa-se de acordo com as leituras realizadas⁴⁸ que o termo educador inclui outros fatores como o amor, a sensibilidade. E o termo professor está mais voltado para as questões apenas profissionais. Por nascer dentro do aparato burocrático do Estado, o profissionalismo constitui-se numa certa barreira a práticas consagradas em que vigoram influências pessoais e artifícios personalistas de qualquer natureza.

Portanto, na tentativa de encontrar o termo para caracterizar a função educativa no MST, opta-se por *profissionalidade*, que, de acordo com Contreras (2002), é um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência. Esse termo traz em si, implicitamente, elementos presentes nos princípios pedagógicos e filosóficos da proposta pedagógica de educação do MST, quanto às suas três dimensões: 1) a moral, quando o ensino é realizado com compromisso moral; 2) o

⁴⁷ Caldart (2000); Martins (2008).

⁴⁸ Arroyo (1980), além de outros como Brandão (1982), Freire.

compromisso com a comunidade, quando permite a participação desta nas questões educacionais.

No contexto do MST, a participação é entendida quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizado constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar, complementar (SOUZA, 2006, p. 106); 3) a competência profissional, que se refere, não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade (CONTRERAS, 2002). O processo de escolha desses professores deve levar em consideração o interesse em aspectos voltados para o campo e para as questões sociais, para que esses profissionais não desfaçam o trabalho do Movimento, propugnando o ideário neoliberal nas escolas do MST.

2 A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MST E OS PRESSUPOSTOS SOCIALISTAS

O MST, sendo um movimento social popular, se torna educador como um sujeito pedagógico que busca uma identidade coletiva forjada intencionalmente por meio da participação dos trabalhadores na luta de classes. Assim, “[...] é através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas” (CALDART, 2004, p. 316). As experiências educativas dos movimentos sociais populares do campo têm sido identificadas como educação popular. Nelas estão inseridas suas formas de organização e de luta pelos seus direitos, em que há o enfrentamento ao capital, representado, na atualidade, pelo agronegócio no campo, bem como aos representantes dos poderes públicos que agem como Estado repressor, no sentido de coibir a luta pela terra.

No espaço de luta desses sujeitos pedagógicos, a educação não se limita à escolarização, apesar de o Movimento reconhecer a importância da educação formal de qualidade. No caso do MST, os espaços de aprendizagem envolvem todos os trabalhadores por meio de seus setores que são os sujeitos educativos no interior desse Movimento numa perspectiva de coletividade. A título de exemplo, mencionaremos alguns, apenas para facilitar a compreensão da prática educativa no interior do MST, embora compreendendo como espaço educativo a ação dos sujeitos em Movimento.

O setor de formação organiza encontros para formar lideranças, além de seminários com os demais trabalhadores para disseminar os seus princípios filosóficos e levar ao conhecimento destes a realidade do país; o setor de produção educa nas assembleias, discutindo a organização das cooperativas e associações, e nos espaços de produção do campo; o setor de frente de massa educa utilizando mecanismos de persuasão para levar os trabalhadores para as mobilizações em marchas, ocupações, debates e assembleias; o setor de educação extrapola os muros da escola numa concepção de que “*escola é mais que escola*” (CALDART, 2004). Para isso, a proposta de educação, encontrada nos seus Cadernos Educativos, busca integrar teoria e prática por meio de práticas pedagógicas curriculares que envolvam, além das questões pedagógicas, o trabalho como princípio educativo⁴⁹ e os problemas do dia-a-dia nos assentamentos.

⁴⁹ Encontra-se uma discussão aprofundada do trabalho como princípio educativo em Marx (1983). Lukács (1981) e Gramsci (2001). A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. [...] A escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula. As crianças devem ter oportunidade de aprender os fundamentos científicos e

Nesse sentido, a *práxis* educativa do MST, como é mencionada nos seus princípios educativos, acontece de forma integrada, envolvendo as questões políticas, culturais, econômicas, ideológicas. Para o Movimento,

não deve haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado em sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. (MST, 1990).

Mas é preciso que se tenha o cuidado necessário para não cair num pragmatismo exacerbado, deixando de fazer as reflexões necessárias para a integração teoria-prática.

O termo *práxis*, observando os Cadernos de Educação do MST, está relacionado ao sentido filosófico atribuído pelo marxismo que nega tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo. Ou seja, a *práxis* marxista supera a visão de prática como fim em si mesmo, como interpretação do mundo e avança na perspectiva da transformação social. Para isso, será necessário estabelecer uma unidade consciente entre teoria e *práxis*, para que haja, de acordo com Marx, a superação da *práxis* utilitária e o alcance da *práxis* revolucionária.

Essa unidade não se reduz à unidade entre a teoria e as conseqüências práticas que espontaneamente ela pode apresentar – não se passa imediatamente de uma esfera à outra. Se a teoria não quer permanecer como simples teoria, é evidente que uma teoria verdadeiramente revolucionária deve superar-se a si mesma, materializando-se (VÁSQUEZ, 1980, p. 172).

A perspectiva de *práxis* revolucionária marxista encontra-se no Manifesto do Partido Comunista redigido por Marx e Engels, e diz respeito a um documento para aqueles que querem fazer a revolução, destinado aos proletários daquele tempo histórico. No MST, a *práxis* está subjacente, teoricamente, quando esse Movimento advoga como um de seus objetivos, a transformação social. Comentando sobre a *práxis* educativa do MST, um dos seus dirigentes nacionais expressa:

Nós acreditamos no comunismo, uma força contra a outra. É aí que permite a gente chegar ao critério da prática, ao critério da verdade, mas não é uma prática ingênua, é uma prática transformadora que tenha finalidade, e isso pra nós nunca desarticulamos os conteúdos, os princípios, relegando a segundo o plano, a análise marxista. Nós colocamos, em primeiro plano e transformamos esta teoria em nossa sabedoria da análise também das visões estratégicas (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/11/2011).

Apesar de esse ideário marxista estar explícito na perspectiva educativa do MST, cabe destacar que tal forma de concepção teórica para a transformação tem sofrido mudanças nesse Movimento. Nessa pesquisa, foram verificadas algumas contradições entre os dirigentes nacionais do Movimento, e os demais sujeitos entrevistados, no que se refere ao objetivo de analisar, com base na gestão educacional, à luta para a mudança paradigmática em direção ao socialismo, numa sociedade capitalista.

Para chegar aos resultados que aparecem nas entrevistas, o caminho percorrido foi, primeiramente, certificar se o MST, atualmente, ainda tem como norte o socialismo na perspectiva marxista, como aparece nos objetivos do seu 3º Congresso Nacional, “*Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais*” (MST, 1995). As respostas encontradas apresentam contradições teóricas, dando a entender que o MST está mudando o seu discurso teórico no paradigma de sociedade que propõe. Para tal questão, os nomes dos dirigentes nacionais não serão identificados, utilizando, apenas os numerais 1, 2 e 3. Para os demais dirigentes estaduais das regionais, serão utilizados os nomes das regionais. Então, quando questionados se o MST ainda tem o socialismo como objetivo, as seguintes respostas foram apresentadas:

Dirigente Nacional 1 – Não significa que somos fechados em torno de um pensador, de um e laborador do marxismo. O Marx é uma referência básica e após o Marx vieram outros que desenvolveram algumas ideias, mas cada qual tem a sua contribuição. Não somos nem pautados somente em Marx, nem puramente leninistas, nem puramente gramscianos. Valorizamos todos esses indivíduos, e temos a nossa própria realidade, construída pelo nosso próprio pensamento. (ENTREVISTA REALIZADA EM 20/11/2011).

Dirigente Nacional 2 - Nós não gostamos de usar esses rótulos de marxistas, leninistas. Nós achamos que isso é uma deformação da teoria, porque os pensadores no seu tempo histórico, eles utilizaram métodos de análise da realidade críticos ao capitalismo. E aqui no Brasil, além daqueles clássicos que estão representados por Marx, por Hegel, Engels, houve muitos pensadores que se utilizaram do método crítico para analisar a realidade brasileira. Desde Caio Prado, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, tá? Então, o que nós dizemos? Que a nossa militância precisa se apropriar de todos esses

conhecimentos e buscar em cada um desses pensadores, sejam os clássicos, sejam os brasileiros, a teoria necessária que nos ajuda a explicar melhor a realidade de nosso meio. *Então nós temos que ser plurais nas fontes teóricas aonde buscar o conhecimento (grifo nosso)*. [...] Todos têm que ter uma visão *plural*, e ver essas contribuições teóricas, não como uma doutrina, porque aí seria cair numa religião. Ou seja, pra eu interpretar o capitalismo na produção, tais autores podem me ajudar. Pra eu interpretar a sociedade de classes, na sociologia, tais e tais autores podem me ajudar, pra eu compreender a formação antropológica do povo brasileiro, tais e tais autores podem me ajudar, e assim, sucessivamente, nós vamos montando, então, um arcabouço teórico, que eu acho, então, que é o que perpassa todos esses pensadores. É claro que a expressão socialismo tem uma carga ideológica muito grande, mas infelizmente, também, por essa confusão ideológica tem muitos partidos que usam a expressão socialismo, e que são de direita, que são conservadores, ou são oportunistas. [...] Então, se prender a apenas uma palavra pode gerar esse tipo de deturpações ou simplificações. Então o que nós achamos é que para alguns, basta expressar a ideia do socialismo, como outros mais radicais, expressam a ideia do comunismo, como outros, dão ideia de uma revolução popular que significa a mudança do sistema. (ENTREVISTA REALIZADA EM 23/08/2012).

Dirigente 3 – A gente não tem uma receita pronta. Não é o socialismo que nós tivemos na União Soviética, nem é o socialismo que nós temos em Cuba. Ele prontamente não se aplica a nosso país. Nosso socialismo é o nosso horizonte, é a nossa ideologia. Mas a sociedade tem que se dispor a construir um modelo de acordo a realidade de nosso país, de nosso povo. Essa não é uma receita pronta, mas a gente crê que esse modelo tem que ser construído com a participação popular, por que ninguém é dono da razão e tem condições de apresentar um modelo próprio pra nossa sociedade. (ENTREVISTA REALIZADA EM 30/07/2012).

Observa-se a proposição de uma pluralidade teórica com base nas mudanças sociais. Isso pode demonstrar fragilidade na *práxis* educativa do MST, enquanto Movimento de transformação social, pois existem referenciais na literatura mais atual do Movimento que apresentam interpretações numa perspectiva de fragmentação social, às quais serão apresentadas a seguir, porém, este trabalho se limitará apenas às questões educacionais. Estudando as propostas do MST, é possível perceber uma cisão nos seus referenciais já no final da década de 1990. Antes disso, as discussões marxistas se destacavam, e depois, aconteceu uma abertura para um leque de visões sociais.

Vendramini; Machado (2011) elaboraram um estudo das teorias que perpassam o campo epistemológico da proposta educacional do MST, e identificam quatro correntes predominantes: a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia em Movimento (MST) e a Educação do Campo, todas situadas no campo progressista e contra-hegemônico. Para estas autoras, a Educação popular e a Pedagogia Socialista estão na base da formulação educacional do MST, sendo estas correntes que predominaram na elaboração das perspectivas

educacionais do Movimento. No campo da Educação Popular, como referencial para o Movimento, destaca-se a influência dos estudos de Paulo Freire, com suas análises sobre a influência da política na educação, a pedagogia do oprimido, a ênfase no diálogo e a importância da participação na coletividade. A importância de Freire aparece, principalmente, na construção de uma metodologia de ensino, com os *temas geradores*, os quais são criados a partir de uma pesquisa sobre a realidade do educando, tendo sempre o universo deste como ponto de partida.

O caderno de Educação nº 08 traz uma lista de autores⁵⁰ considerados como referência do marxismo, que têm como orientação pedagógica o socialismo e destaca como ponto importante a inserção das categorias trazidas por Marx, a saber: luta de classes, trabalho, formação humana, entre outros. No campo educacional, as categorias evidenciadas na proposta educacional do MST são: transformação social, formação integral e trabalho coletivo. De acordo com Garcia (2009, p. 116), essas categorias estão presentes na maioria dos documentos elaborados até finais da década de 90, assinalam os principais pressupostos ou fundamentos teóricos da proposta, deixando explícito um campo epistemológico ligado ao marxismo. É importante destacar que, no âmbito da Pedagogia Socialista, um dos pensadores que o Movimento tem como referência é Pistrak, mas, a forma de organização que orienta os estudos deste pensador são os *complexos* pelos quais o sistema de ensino é pensado a partir de fenômenos agrupados, enfatizando uma interdependência transformadora do método dialético.

Todavia, outras categorias começaram a fazer parte do corpo epistemológico das análises do MST a partir da I Conferência de Educação Básica do Campo, em 1998, com a discussão das políticas educacionais para a educação do campo. Entre as várias categorias que representam essa outra formulação, podemos destacar:

-
- ⁵⁰ 1. Marx, Karl. O Capital. Vol. 1 e 2.
 2. Manacorda, Mario A. Marx y la Pedagogía Moderna. Libros Tau, Barcelona, 1979.
 3. Manacorda, Maria A. O princípio Educativo em Gramsci. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.
 4. Krupskaya, Nadezhda. La Educación laboral y la Enseñanza. Progreso, Moscou, 1986.
 5. Makarenko, Anton. Problemas da Educação Escolar Soviética. Seara Nova, Lisboa, 1978.
 6. Makarenko, Anton. Poema Pedagógico. 3 Vol.
 7. Leontiev, Aléxis. O Desenvolvimento do Psiquismo. Horizonte, Lisboa, 1978.
 8. Pistrak. Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular, São Paulo, 2000.
 9. Martí, José. Ideário Pedagógico. Imprensa Nacional de Cuba, Havana, 1961.
 10. Vazquez, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. 3º Ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro 1980.
 11. Lênin, W. Sobre a Educação. Seara Nova, Lisboa, 1977. 2 vol.
 12. Tanguy, Lucien. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. Artigo traduzido do Livro: Savoie et compétences. Harmattau, Paris, 1994.

a construção de um novo paradigma, valorização aos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo (GARCIA, 2009, p. 116).

Essas categorias revelam uma mudança no campo conceitual, destoando da concepção marxista de transformação social, pois apresenta uma flexibilidade epistemológica que provoca a adoção de um ecletismo que se aproxima das concepções pós-modernas, a qual também está presente nas entrevistas dos dirigentes nacionais apresentadas acima. Essa mudança de paradigma é percebida a partir da Tese de doutorado de Roseli Salette Caldart, em 1999, com o tema “Pedagogia em Movimento”, a qual se transformou em livro (CALDART, 2004). Antes disso, os documentos elaborados pelo setor de educação do MST para nortear a sua prática educativa, destacam, com proeminência, a lógica do pensamento marxista.

O Caderno de Educação nº 08, elaborado pelo coletivo nacional do setor de educação do MST em 1996, traz os princípios filosóficos⁵¹ do setor de educação, os quais estão subjacentes à orientação para o socialismo marxista de rompimento com os valores dominantes do capitalismo centrado no lucro. Apesar de todos os princípios trazerem, explicitamente, comentários que fazem parte do ideário marxista, no 4º princípio, que diz respeito aos “valores humanistas e socialistas”, o referido material traz o seguinte destaque, ainda de forma mais clara:

Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos (MST, 1996).

Tais orientações político/ideológicas não são observadas nos Cadernos “Por Uma Educação do Campo⁵²” bem como outros textos oriundos dessa nova fase, ou seja, da luta por uma educação do campo. Esse recorte epistemológico é visível em virtude da ocorrência de referenciais teóricos que se distanciam das prerrogativas socialistas, que anteriormente foram

⁵¹ 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da formação humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como processo permanente e transformação humana (CADERNO N. 08, MST, 1996).

⁵² Os Cadernos “Por uma Educação do Campo” são assinados pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, representada pelas seguintes entidades: UNICEF, UNB, UNESCO, MST e CNBB. Tendo vários apoiadores, como: PRONERA, INCRA, NEAD, MDA. Os escritos destes cadernos possuem em sua maioria a participação de pesquisadores da UNB e do Setor de Educação do MST (GARCIA, 2009).

apontadas na maioria dos textos do Dossiê MST-Escola (1990-2001). Como por exemplo, pode-se destacar desses Cadernos, como parte significativa de seus textos, obras de autores contestadores da corrente marxista, utilizados como subsídios e argumentos para a Educação do Campo, como: Boaventura de S. Santos (1998, 2001), Edgar Morin (2000, 2001) e Michel Foucault (2010), dentre outros.

Ao reconhecer a existência de contradições relacionadas ao campo epistemológico e às explicações da prática social presentes na construção da proposta de educação do MST, é possível compreender a Pedagogia do Movimento como uma prática educativa em processo de elaboração e definição teórica, evidenciada a partir da junção de elementos da Educação Popular e da Pedagogia Socialista, pois são observados elementos dessas duas correntes na base teórica do Movimento, quando se trata da organização do trabalho pedagógico, da elaboração do conhecimento e da cultura escolar. Sobre a Pedagogia Socialista, observam-se questões como:

o ensino deve ir do local ao geral, da observação à ciência, da relação prática-teoria-prática; e, no que tange à Educação Popular, defende questões como: todo currículo centrado na prática, os conteúdos devem ser trazidos de acordo as necessidades da prática. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 66).

Ou seja, aparecem duas maneiras diferentes de organização do trabalho escolar, pois os *temas geradores* propostos por Freire são apreendidos a partir das necessidades imediatas da realidade local, enquanto nos *complexos*, a posição social já se encontra perpassada em toda a vida social, tornando-se importante a ênfase dada ao trabalho humano como base material para a transformação. E aí se observa uma forte presença dos estudos da educação socialista.

Caldart (2004) reforça a existência de três momentos na discussão da pedagogia do MST: o primeiro momento vincula-se a uma reflexão teórica mais recente, que não deixa de dialogar com as tradições pedagógicas anteriores, mas vem se produzindo por meio das experiências dos movimentos sociais, em especial, os do campo, em que sua constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo; o outro momento identificado em linhas gerais busca apresentar elementos que justificam a relação escola-educação-MST-transformação social, delineando os campos teóricos do que seria, então, a Pedagogia do Movimento; o terceiro momento, que se mistura aos dois anteriores, diz respeito a novas compreensões e reflexões sobre a proposta de educação do MST, com base em algumas referências práticas do próprio Movimento.

No primeiro e no segundo momentos, há uma predominância de um arcabouço teórico do socialismo marxista, enquanto no terceiro momento, há um rompimento com esse predomínio, partindo para as questões da diversidade, que são pautadas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), nas quais os camponeses deixam de ser percebidos como a classe camponesa e são tratados com base em suas especificidades, como ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, além de outros grupos, partindo de um contexto micro, numa perspectiva foucaultiana, do local, dos micropoderes (microgrupos), ou ainda com identidades específicas e categorizadas a partir das subjetividades de cada ator coletivo, cujos fundamentos teóricos são encontrados na teoria dos NMS, em que seus pensadores acreditam que o marxismo não explica mais o sistema societário vigente, sendo agora, necessário deixar de pensar a sociedade com base em uma teoria universal, para adotar novos elementos epistemológicos que tem como pressupostos norteadores, teorias que prezem preferencialmente pela singularidade, ou seja, pela diferença⁵³.

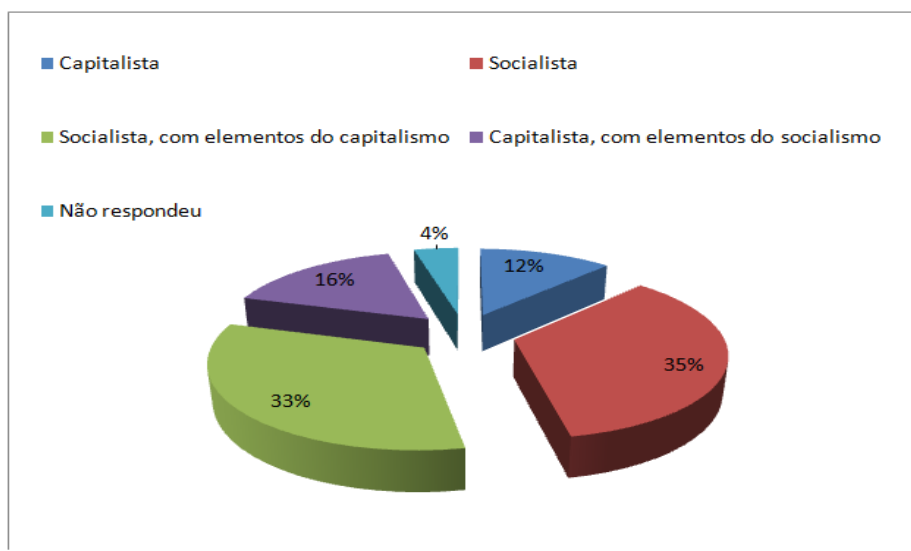
A luta pela Educação do Campo foi um espaço com o qual o setor de educação do MST dialogou e contribuiu para a expansão, inclusive por meio do acúmulo educacional, tanto no que refere às especificidades das práticas educacionais, quanto à proposição de políticas públicas educacionais, inicialmente, com o objetivo de contribuição para a luta de classe, fato em que contribuiu significativamente para a sua popularidade. Posteriormente, houve um distanciamento dessa perspectiva. Nas palavras de Vendramini (2008, p. 23), “até a formulação ‘Educação do Campo’ não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra”. A importância da Educação do Campo como luta de classe reforça o sentido político-revolucionário do Movimento. Mas para isso é preciso que ela deixe de ser tratada apenas no âmbito das políticas públicas estatais. Caso contrário, não se dará a emancipação dos camponeses, e sim, terá como garantia as conquistas de políticas pontuais, ainda longe de se efetivar uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades para todos.

Ao analisar as entrevistas feitas com os dirigentes estaduais do setor de educação do MST, nas regionais da Bahia, percebe-se um antagonismo em relação às entrevistas dos dirigentes nacionais, pois enquanto se verifica, teoricamente, esse conflito epistemológico de falta de uma teoria específica norteadora dos trabalhos no Movimento, as entrevistas a nível estadual revelam que ainda existe uma forte presença do pensamento socialista no trabalho educativo sendo direcionado nas escolas, porém, com muitas dificuldades para superar o

⁵³ Veja Boaventura dos Santos Souza com o seu conceito de Multiculturalismo.

processo contraditório imposto pelo sistema capitalista, principalmente, no que se refere ao corpo de professores que possuem formação tradicional. Na maioria dos questionários respondidos por professores, a resposta à pergunta: “*a proposta de educação do MST é capitalista ou socialista*”, percebeu-se que um grande número, um total de 35%, compreende que a proposta de educação do MST é somente socialista, enquanto 33% percebem a presença das contradições do sistema capitalista, vivenciadas no processo educativo das escolas das áreas de assentamentos e acampamentos do MST. Salienta-se que muitos destes professores têm pouco tempo de atuação junto ao MST, e não apresenta, ainda, conhecimentos suficientes para darem respostas fundamentadas sobre o socialismo. Apenas 12% não identificam elementos socialistas nessa proposta de educação, predominando a visão de escolas do sistema capitalista. Entretanto, se forem somados os dados que evidenciam a presença de valores socialistas nesses questionários aplicados em todas as regionais da Bahia, observa-se um total de 84% de sujeitos que identificam elementos do socialismo, total ou parcialmente na proposta educacional do MST.

Gráfico 21 – Elementos do capitalismo e do socialismo na proposta de educação do MST



Outro elemento é a educação familiar que os alunos recebem, a qual está imersa no ideário do sistema capitalista. Mesmo que os dirigentes nacionais expressem, nesse novo contexto, um momento de indefinição e de construção de uma teoria social a ser seguida, ficou evidente que esse é um aspecto novo, com novas concepções epistemológicas ainda não

apropriadas pelas lideranças estaduais uma vez que a predominância nas falas sobre os aspectos político/ideológicos presentes nos referenciais marxistas ainda continuam muito presentes por meio das contradições e da necessidade de superação do sistema capitalista, com a contribuição da educação.

Olha só, nossa construção teórica é de uma educação realmente socialista, para formar cidadãos, realmente, como seres humanos e com uma consciência crítica e política, conhecendo o mundo capitalista e criticando. Só que as coisas não são assim, porque às vezes tem coisas que a gente faz na prática da escola, e quando a gente analisa, foi uma prática orientada e influenciada pelo sistema capitalista. Então nós não podemos dizer que todos os dias na escola as práticas são socialistas. Essa é nossa intencionalidade, mas nós temos professores que foram formados com valores tradicionais e que são influenciados pelo sistema capitalista. A família também tem uma formação capitalista. Então esses valores vão mudando aos poucos quando passam a ser influenciados pela formação que recebem quando chegam ao MST. (COORDENADORA ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL SUDOESTE, ENTREVISTA, REALIZADA EM 06/09/2011).

Eu acredito que a gente trabalha dentro do que é o socialismo. Só que existe uma diferença entre o que o movimento aponta e a forma como a pedagogia dos grandes centros é aplicada. Já foi discutido com a prefeitura e o nosso planejamento é flexível, os conteúdos didáticos, a gente pode transformar em conteúdos voltados à realidade dos assentamentos. (DIRIGENTE DA REGIONAL EXTREMO SUL, ENTREVISTA REALIZADA EM 19/11/2011).

Acredito que nessa linha que a gente defende, a pedagogia é a partir da formação do indivíduo e não ocultando certas coisas. Porque eu conheço a realidade de fato, e a gente trabalha no sentido da pedagogia socialista. Mas é difícil porque tem uma rejeição, uma barreira. Sempre a educação no nosso país é aquela tradicional. Então, para você romper isso depende de muita luta mesmo, a gente enfrenta muita dificuldade. (DIRIGENTE DA REGIONAL BAIXO SUL, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/11/2011).

Eu sou sozinho, começando agora. Quando uma equipe tem essa visão política de socialismo e trabalha no sentido de escolher conteúdos adequados àquele desenvolvimento, aí vai facilitar mais o trabalho. Mas quando você está só, você tem que insistir muito com as pessoas para elas sentirem a necessidade de mudar. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL OESTE, ENTREVISTA REALIZADA EM 10/10/2011).

Eu acho que a pedagogia socialista tem tido avanços nessa construção se você observar os últimos 15 anos. Mas existem vários problemas. Eu acredito que a primeira coisa é que estamos numa estrutura capitalista na própria escola hoje. O nosso papel é dar um outro significado à escola, e a gente entende que ela deve ser pública, gratuita e de qualidade. Só que isso ainda é um problema. A orientação da nossa educação dada pelo setor de educação, analisa uma educação diferente da capitalista. Os valores que nós

defendemos são valores diferentes. Mas se você perguntar, é claro que o professor que está ali na escola do Movimento, ele não vai saber discernir o aspecto da construção desse sistema diferenciado. A gente tem vários exemplos de espaços onde está sendo construída e aplicada a pedagogia do MST, e a construção de uma sociedade diferente, socialista, é claro! Mas não é fácil porque o capitalismo tem uma sedução que é conjuntural. Mas a sociedade vai mudando de acordo com a caminhada do próprio sistema, as crises estão aí para dizer isso. (DIRIGENTE DA REGIONAL SUL, ENTREVISTA REALIZADA EM 10/06/2012).

A pedagogia do MST tem dificuldade para ser implementada porque é diferente da capitalista em todos os aspectos. Primeiro porque a pedagogia capitalista prepara para o mercado de trabalho, para a competição. E a pedagogia socialista, não. Ela prepara o educando para essa questão dos conflitos e da questão social mesmo. Para se tornar um militante, liderança, que é diferente. Não para ser competidor desse mercado de trabalho. Não porque a gente não prepara para o mercado de trabalho. Até porque a gente continua dentro de uma sociedade capitalista e não tem como a gente preparar nossos educandos e dizer que eles não estão preparados para o capitalismo. A gente precisa prepará-los para fazer o enfrentamento ao capital. (DIRIGENTE DA REGIONAL CHAPADA DIAMANTINA, ENTREVISTA REALIZADA EM 10/10/2011).

Em tais entrevistas percebe-se a dificuldade dos dirigentes regionais identificarem o que, de fato, seja a pedagogia socialista. Principalmente, quando aparecem categorias voltadas para a educação na perspectiva da cidadania e da formação do indivíduo, o que denota inserção de elementos do capitalismo na forma de pensar a educação. Percebem-se nesses trechos das entrevistas as contradições do sistema capitalista que dificultam a mudança de consciência em direção aos interesses da classe trabalhadora. Quando as pessoas vão para as ocupações do MST, carregam consigo valores, suas culturas, próprias da concepção ideológica da classe dominante na qual foram inseridos durante sua vida, constituindo-se o que Marx denomina de alienação, como uma falsa consciência da realidade, pois não percebem que são exploradas. Tais valores não mudam repentinamente. Ainda que outras formas educativas sejam trabalhadas pelo MST para a aquisição dessa consciência de classe, existe um processo de formação que implica mudanças de concepções. Para algumas lideranças marxistas do Movimento, esse processo é voltado para o socialismo, e para outras, tal paradigma ainda está em construção, de acordo com o processo histórico do país.

As convicções de cada indivíduo são transmitidas a partir do seu grupo imediato. Cada um acredita no que é passado por esse grupo como se fossem suas próprias ideias, denominadas por Gramsci (1978) de “senso comum”, o qual apresenta uma certa correspondência entre as opiniões difundidas amplamente e a realidade das relações objetivas em que os indivíduos estão inseridos. Essa correspondência se manifesta de duas maneiras:

com a materialidade das relações sociais e com aquilo que as pessoas que cercam tais grupos e com os quais mantêm vínculos afetivos, acreditam.

Assim, é difundido o senso comum do sistema capitalista que opera no psiquismo das pessoas, sendo culpado pelo insucesso das tentativas dos militantes que têm buscado convencer os trabalhadores das suas condições de exploração. (IASI, 2006, p. 255).

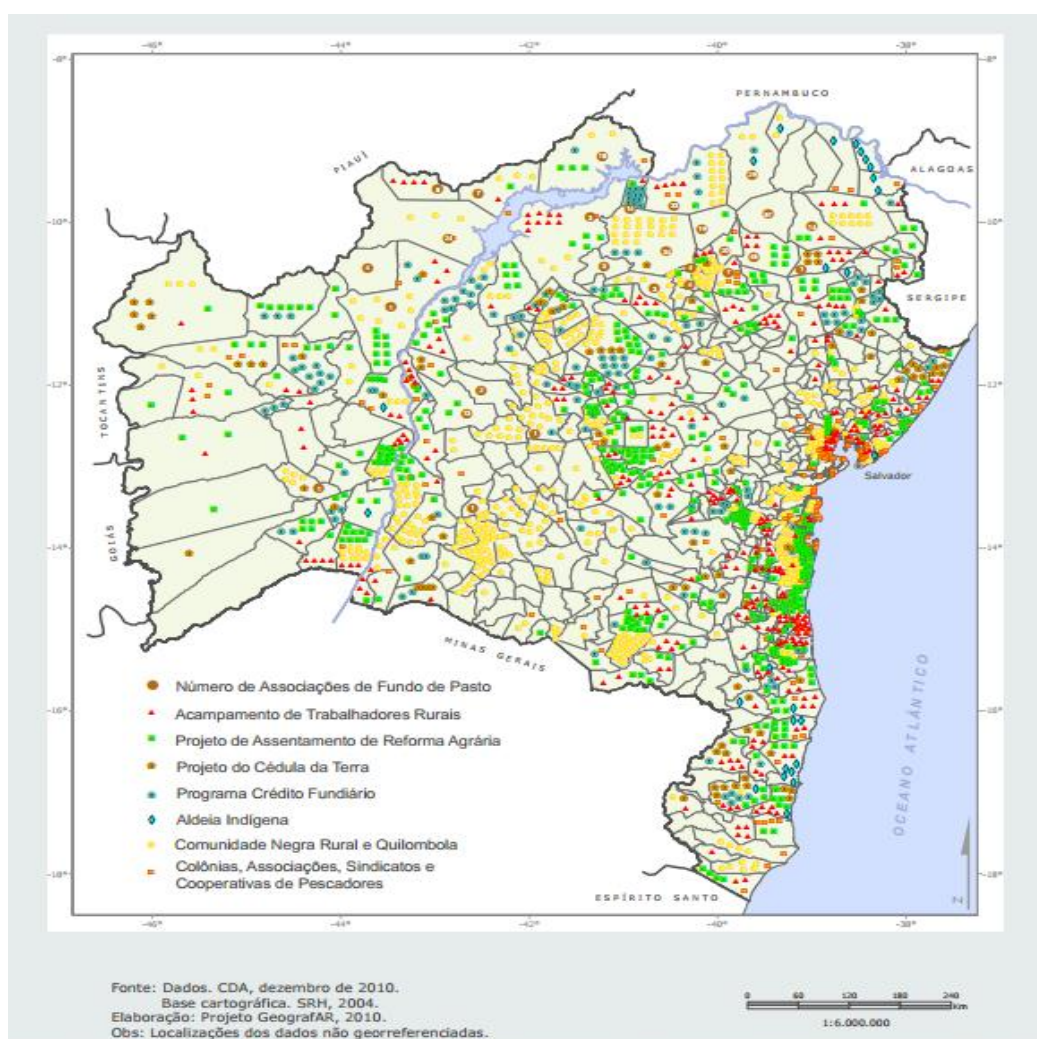
Porém, nesse mesmo senso comum aparecem as formas dialéticas de ruptura, pois a vivência com o próximo grupo imediato de inserção, nesse caso, o MST, pode ser a fonte de socialização de uma visão de mundo marcada pela luta e pelo confronto com esta ordem, acontecendo, na consciência, um salto de qualidade. Antes de fazer parte do MST, os assentados vivem uma forma subjetiva (conforme valores capitalistas) o que entra em contradição com a nova objetividade vivida (conforme valores socialistas, ou outra denominação), encontrando um novo ponto de equilíbrio. Assim, os dirigentes do MST, nos trechos citados, expressam as dificuldades vivenciadas para lidar com as famílias que chegam aos assentamentos e com os professores, os quais manifestam o senso comum capitalista. Como alternativa, o MST tem trabalhado, teoricamente, no sentido de proporcionar uma formação que faça com que esses indivíduos obtenham valores de superação do individualismo, direcionando-os para a coletividade.

2.1 Territorialização e espacialização do MST na Bahia: o espaço de realização da pesquisa

A Bahia é o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6 % da região Nordeste e 6,64% do território nacional, com 564.692,669 km², e sua população em 2010 era de 14.021.432 de habitantes (IBGE, 2010) e tem uma economia baseada na indústria (química, petroquímica, informática e automobilística), agropecuária e agricultura (mandioca, feijão, cacau e coco), mineração, turismo e em serviços. A Bahia está localizada na região semi-árida do país, sendo que é esse o clima que predomina em 63,55% do seu território, onde as secas comumente são longas. No litoral e nos municípios à até a 300 metros de altitude, o clima é tropical, ou seja, quente e úmido.

O Censo do IBGE (2009) mostrou um índice Gini⁵⁴ usado no Brasil para medir a concentração fundiária de 0,872 para a estrutura agrária brasileira, superior aos índices apurados nos anos de 1985 (0,857) e 1995 (0,856). E na Bahia o índice calculado em 2009 chega a 0,841%, o que faz com que o Estado tenha uma distribuição desigual de terra, com muita concentração de renda, o qual se destaca como o 2º estado brasileiro em ocupações de trabalhadores sem-terras.

Figura 3 - Formas de acesso à terra, identificadas por município na Bahia em 2010.



Fonte: Projeto Geografar – CDA – 2010.

⁵⁴ O Coeficiente de Gini é utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde uma pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm). O índice de Gini é o coeficiente expresso em pontos percentuais (é igual ao coeficiente multiplicado por 100). Disponível em: <http://pt.org/Anexo:Lista de estados do Brasil por %C3%ADndice de Gini>

Uma análise do mapa na Figura 3 permite verificar como os movimentos que lutam pela terra têm atuado no estado da Bahia. Essa pesquisa analisa-se apenas a atuação do MST, a qual pode ser identificada no mapa inserido nos “Projetos de assentamentos de reforma agrária”. Dentre os primeiros pesquisadores que estudaram a territorialização do MST na Bahia, destaca-se Fernandes (2000, p. 97-98). Em sua tese de doutorado, o pesquisador evidencia que a gênese do Movimento no Estado ocorreu na regional Extremo Sul, bem como a problematização de todo o processo de sua consolidação, expandindo, posteriormente, para todo o Estado.

O crescimento do MST na Bahia ocorreu devido ao processo histórico das lutas desse movimento, por meio de mobilizações e ocupações, sendo que, a partir desse processo, o Movimento foi conquistando seus espaços e territórios. Uma das formas de divisão do espaço geográfico na Bahia, e que tem servido de direcionamento aos movimentos sociais é a territorialização, cuja centralidade analítica é compreendida como construção social de espaço geográfico a partir de relações de poder e identidade, como reflexo do modo de produção capitalista.

Assim expressa Oliveira (1999, p. 74):

O território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/ modo de produção/distribuição/ circulação/ consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (política, ideológica, simbólica, etc.) em que o Estado desempenha a função de regulação. O território é assim produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência.

Observa-se, então, com base na autora, que nos Territórios de Identidade, a realização do trabalho no processo de reprodução social com base nas disputas entre classes sociais, apropriando-se do espaço e transformando-o. A identidade para o MST é definida por meio da organização política, das lutas e resistências pela apropriação de espaços na sociedade, identificada por Bogo (2008), como uma construção social na luta dos contrários. Para este,

As formas de identidade estão marcadas pela aceitação e manutenção do presente, ou pela resistência a ela, ou pelo desejo de destruição e transformação do poder presente [...]. Sem alcançar a destruição das estruturas de poder e de dominação na sociedade capitalista, a identidade emancipada não se manifesta, pois não se configura numa opção real. (BOGO, 2008, p. 59-60).

A teoria da identidade, embora tenha sido tratada principalmente pela Escola de Chicago e de Manchester, ainda não se globalizou de forma que possamos encontrar

explicações para todas as significações e elementos socioculturais. Porém, encontramos algumas explicações teóricas sobre tal fenômeno. Em Durkheim, o sujeito se identifica com o grupo social ao qual pertence, enquanto que para Marx é possível explicá-lo por meio das contradições da luta de classes. Observa-se uma dinâmica de inclusão e exclusão em grupos sociais a partir da influência de vários fatores culturais hegemônicos que se configuram no nível individual e coletivo, os quais servem para identificar os sujeitos como pertencentes de determinadas esferas sociais.

Para o governo do Estado da Bahia, observando a definição da sua Secretaria de Planejamento (SEPLAN), a divisão de identidade em territórios está relacionada a vários aspectos.

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN - BA, 2011).

A definição de ocupação do espaço geográfico como território de identidade, tal como defende a SEPLAN, manifesta-se de forma antagônica ao que pensam os movimentos sociais do campo, uma vez que tem reproduzido relações desiguais de poder entre as classes sociais do território. A lógica capitalista ali presente faz com que o espaço seja apropriado não somente como valor de uso para reprodução da vida social, mas, principalmente como valor de troca, baseado no lucro. Dessa forma, estabelece uma contradição entre produção social no espaço geográfico, negando a humanização pelo trabalho, passando a haver uma apropriação privada da terra como meio de acumulação de capital reproduzido a partir da exploração que se manifesta na desigualdade social nos territórios de identidade. Essa luta de classes se expressa pela correlação de forças entre capital e trabalho, sendo que o Estado também está inserido nesse conflito, atuando a serviço da classe dominante.

Dessa forma, a conflitualidade territorial é um processo em que evidenciam os conflitos a partir da territorialização-desterritorialização-reterritorialização de diferentes relações sociais, sendo estabelecidas temporalidades e espacialidades distintas (FERNANDES, 2004, p. 2), evidenciando o que Rafestin (1980) identifica como relações de poder nos territórios.

Quando se trata da abordagem territorial, o Estado instrumentaliza o planejamento e a gestão do espaço pelo território, acontecendo a reprodução do discurso do consenso com base

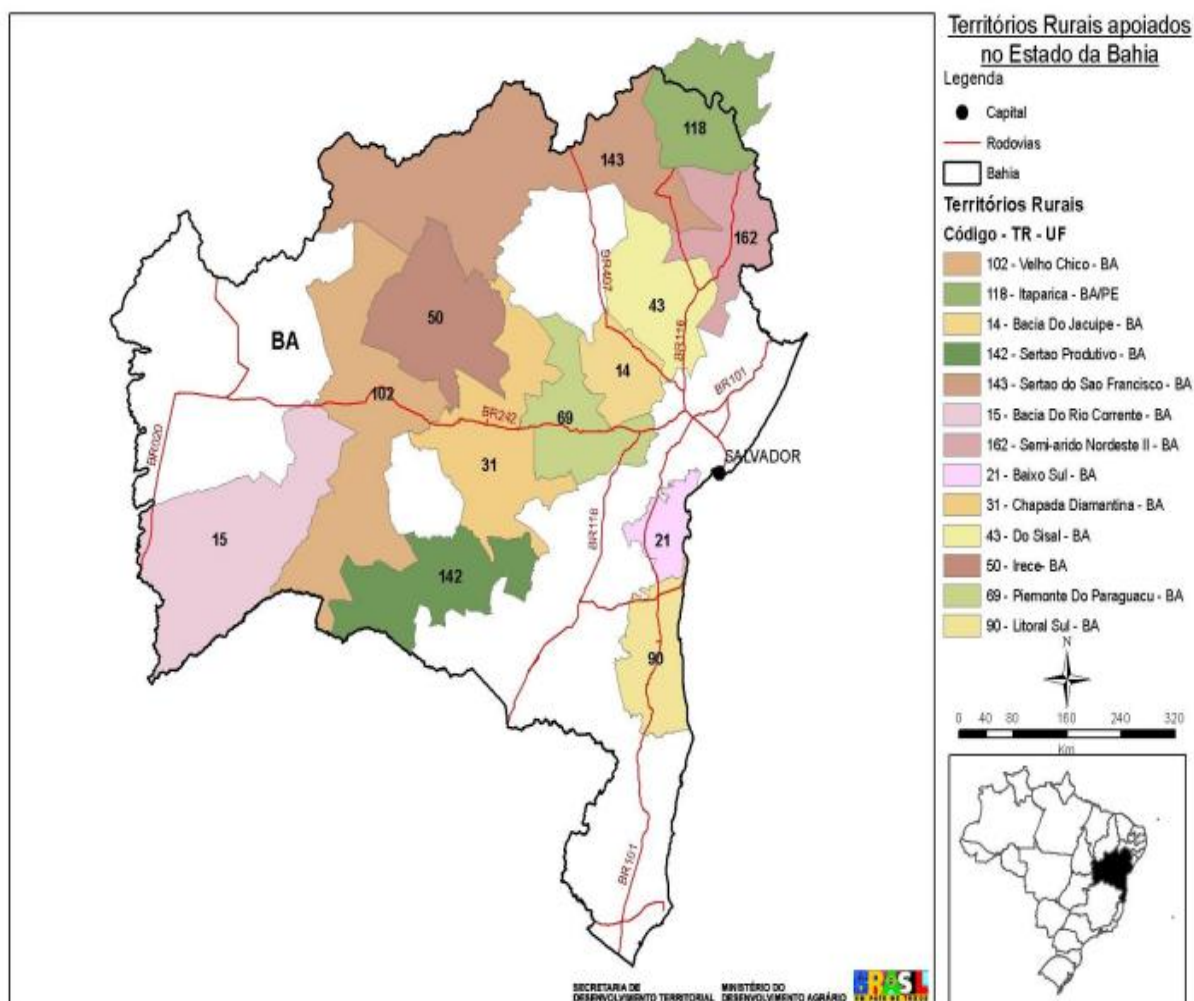
no sentimento de pertencimento social. Porém, há uma desconsideração da institucionalidade, na qual aparece a desigualdade das relações sociais e o conflito de classes.

A identidade territorial – definida como sentimento de pertença sócio-político-institucional à dimensão espacial (MDA, 2005) – revela-se como uma dimensão espacial “institucionalmente criada para legitimar a construção da nova ruralidade no imaginário social a fim de serem estabelecidas as relações consensuais necessárias à eficácia operacional do planejamento e a gestão do território” (FREITAS, 2009, p. 60). Os “territórios rurais” tem sido utilizados como política de planejamento e gestão de políticas públicas no campo brasileiro pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), desde 2003, mediante o Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PDSTR).

Na Bahia, as microrregiões prioritárias, encaminhadas para o Conselho Estadual de Desenvolvimento Sustentável (CEDS), foram designadas enquanto territórios em 2003, obedecendo aos seguintes critérios: densidade de capital social, convergência de interesses institucionais e de participação da sociedade civil e governos estaduais, existência de área prioritária de ação do governo federal e desenvolvimento de projetos em âmbito regional. Posteriormente, houve um debate promovido pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), com os movimentos sociais e organizações a fim de aprovarem as propostas. Conforme Figura 4, observa-se a interferência do Estado por meio de articulações políticas, na definição de uma divisão territorial, elaborada de acordo com os seus interesses para implementação de políticas públicas e é possível observar, também, quais foram os territórios em que houve envolvimento do governo por meio da SDT, para desenvolverem projetos políticos do Estado.

Figura 4 – Territórios apoiados pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) em 2009.

Bahia – Territórios Rurais apoiados pela SDT, 2009



Inicialmente, a divisão espacial dos territórios no Brasil era explicada estatisticamente pela demografia das regiões brasileiras. A partir de 2003, com a política de divisão do Estado por Territórios de Identidade, observa-se que particularizaram, no Brasil, os conflitos pela terra que atingiram o patamar de 676 ações, sendo 391 (57,9%) ocupações, com 285 (42,1%) acampamentos, envolvendo um total de 124.734 famílias, sendo 65.5552 ocupantes (53%) e 59.182 acampadas (47%), conforme pode ser visto na tabela 7, aspectos esses que definiram o maior volume de acampados no campo brasileiro (CPT, 2003).

Tabela 7 – Distribuição Regional das Ocupações e Acampamentos – 2003.

Brasil - Distribuição Regional das Ocupações e Acampamentos, 2003.

Região	Ocupações		Acampamentos		Famílias Ocupantes		Famílias Acampadas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	30	8	67	24	5.290	8	11.394	19,28
Nordeste	152	38	97	34	19.298	30	19.228	32,54
Sudeste	87	22	41	14	14.175	21	12.942	21,91
Sul	69	18	24	8	11.151	17	3.504	5,93
Centro-oeste	53	14	56	20	15.638	24	12.014	20,33
Brasil	391	100	285	100	65.552	100	59.182	100

Fonte: CPT, 2003.

Elaboração: Projeto GeografAR, 2009.

Neste período, o MDA concentrou as suas ações principalmente no Nordeste, onde há um contingente maior de população rural em zonas prioritárias, deixando transparecer que essas ações de espacialização não estavam relacionadas às questões técnicas, mas relacionadas à intervenção política nos territórios de identidade, considerando o conflito de classes. Ainda de acordo com a CPT (2003), entre 2002-2003 ocorreu um aumento significativo da violência no campo, tendo sido constatada uma variação de 82,7% de conflitos, e 69,8% de assassinatos de trabalhadores rurais camponeses.

A Bahia foi dividida em 13 territórios rurais, e se destaca como maior concentração de territórios rurais do Nordeste apoiados pela SDT: Bacia do Jacuípe (14 municípios); Bacia do Rio Corrente (11 municípios); Baixo Sul (16 municípios); Chapada Diamantina (23 municípios); Sisal (20 municípios); Irecê (20 municípios); Litoral Sul (29 municípios); Piemonte do Paraguaçu (14 municípios); Semi-árido Nordeste II (18 municípios); Sertão do São Francisco (10 municípios); Sertão Produtivo (19 municípios); Velho Chico (16 municípios) e Itaparica (6 municípios). Em 2011, o Estado foi reorganizado com 27 territórios de identidade, conforme se verifica na figura 5, onde já aparece a nova divisão territorial, de acordo com a Seplan⁵⁵ da Bahia.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/mapa.php> Acesso: 07/09/2012.

Figura 5 – Nova divisão da Bahia em Territórios de Identidade – 2011.



Porém, entre os anos de 2003 a 2005, as ações prioritárias do Estado ficaram apenas nos territórios da Chapada Diamantina, Sisal, Velho Chico, Litoral Sul e Irecê (MDA, 2005).

De acordo com Freitas (2009, p. 68), dentre outros autores, esses territórios também foram definidos como área de ações prioritárias para implementação de políticas públicas governamentais a partir de 2005, respectivamente, por meio do Programa de Recuperação do Pólo Sisaleiro, do Plano de Aceleração do Desenvolvimento e Diversificação do Agronegócio da Região Cacaueira – o PAC do Cacau – e do projeto de Transposição do Rio São Francisco, no qual se insere o Projeto de Irrigação de Irecê. De acordo com esse panorama, fica claro a

intervenção e interesse político⁵⁶ do Estado na espacialização territorial baiana a partir de 2004, para o desenvolvimento do capitalismo no campo, bem como a presença de forças antagônicas dos movimentos sociais organizados na luta por melhoria para os trabalhadores, conforme pode ser visto na tabela 8.

Figura 6 – Demanda dos Territórios de Identidade, 2009.

Bahia – Demanda Social dos Territórios Rurais, 2009

Território	Homologação CEDRS	Acampamentos (1)		Assentamentos (2)		Agricultores (3)
		Nº Acampamentos	Nº Famílias	Nº Projetos	Nº Famílias	Familiares
1 Do Sisal	25/9/2003	27	1.900	33	1.590	64.350
2 Chapada Diamantina	25/9/2003	17	1.009	46	4.214	38.264
3 Irecê	25/9/2003	8	423	17	1.632	37.866
4 Velho Chico	25/9/2003	31	1.762	57	8.197	29.822
5 Litoral Sul	25/9/2003	64	4.538	65	2.686	13.495
6 Bacia do Jacuípe	1/3/2005	1	40	4	330	27.184
7 Bacia do Rio Corrente	1/3/2005	1	79	11	1.500	19.613
8 Piemonte do Paraguaçu	1/3/2005	14	2.518	24	2.990	11.188
9 Baixo Sul	25/9/2005	13	1.076	35	1.862	19.586
10 Itaparica - BA/PE	26/8/2006	0	0	0	0	13.702
11 Sertão Produtivo	30/10/2007	2	600	1	60	41.574
12 Sertão do São Francisco	30/10/2007	23	2.547	11	1.354	32.084
13 Semi-árido Nordeste II	1/10/2008	14	781	12	616	54.788
Total		215	17.273	316	27.031	403.516

Fonte: (1) e (2) INCRA, 2009.

(3) IBGE. Censo Agropecuário, 1995/96

Elaboração: Projeto GeografAR, 2009

Apesar de a agricultura familiar totalizar 403.516 famílias, a concentração de renda e a desigualdade social são grandes, havendo necessidades de muitos investimentos em políticas públicas para amenizar os problemas sociais enfrentados pela grande maioria da população. Além da organização dos trabalhadores rurais e da agricultura familiar aí presente, do Movimento de Organização Comunitária (MOC) e das Associações dos Pequenos

⁵⁶ Além dos municípios na tabela serem apoiados pela SDT, são também os que apresentam o maior ITR. Ainda contam com o envolvimento político da Assembléia Legislativa do Estado, principalmente, nas pessoas dos seguintes deputados: Edson Pimenta (Território da Chapada Diamantina), Paulo Rangel (Território de Itaparica), Fátima Nunes (Território do Semi-árido Nordeste II), Neuza Cadore (Território da Bacia do Jacuípe), Valmir Assunção (Território do Sul e Extremo Sul), Zé das Virgens (Território de Irecê).

Agricultores do Estado da Bahia (APAEB), aparecem nessas regiões uma grande quantidade de famílias assentadas.

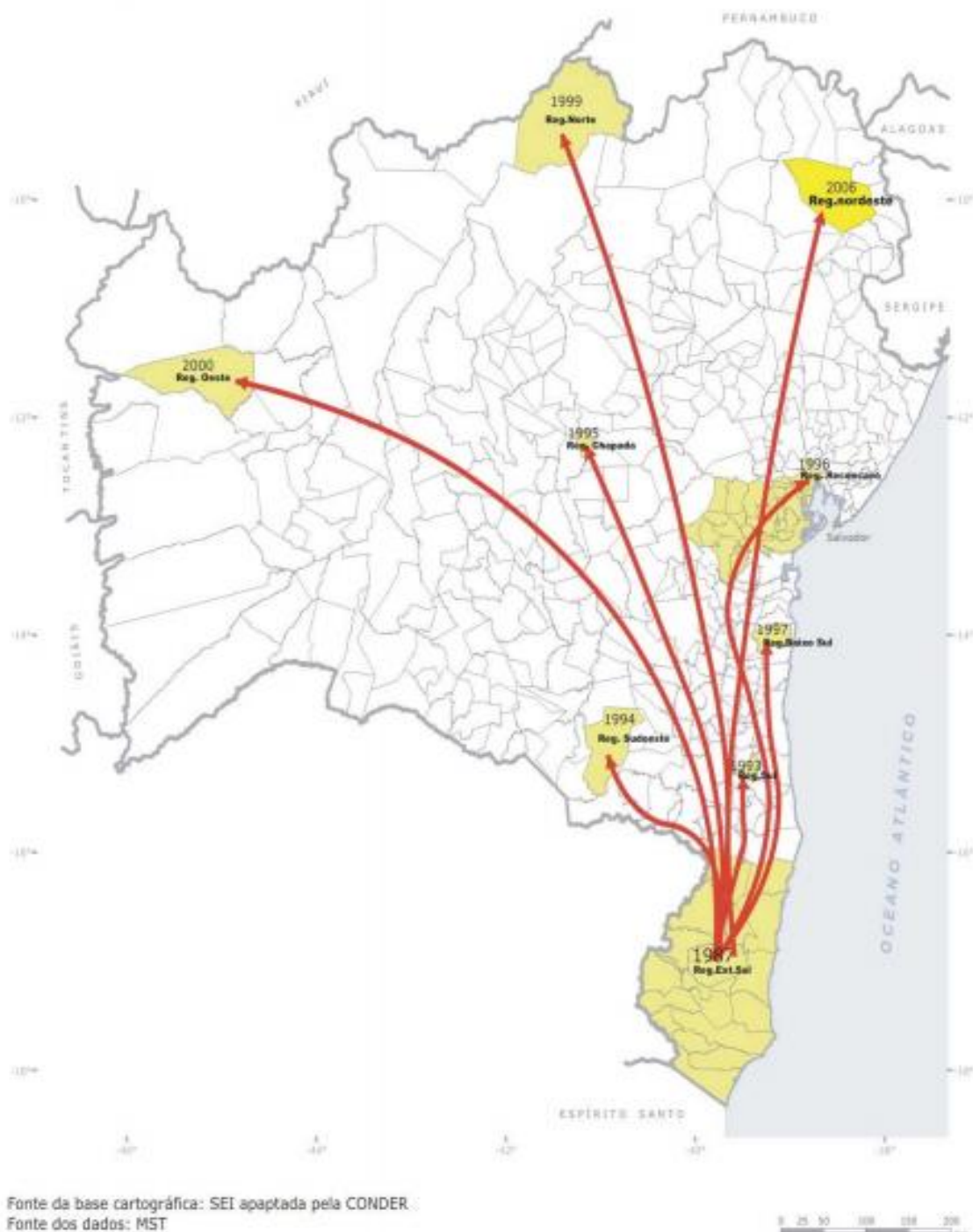
No que se refere ao MST, de acordo com um dos seus dirigentes nacionais, a divisão do estado em territórios de identidade é uma lógica do governo que o Movimento não adota, preferindo a divisão por regionais, conforme já explicitado anteriormente.

Olha, essa organização de território dentro do Estado é uma organização do governo. O governo se organiza por território de identidade, por todo o programa dos territórios de cidadania. O MST tem uma lógica diferente de se organizar. A gente organiza nossas regionais que é onde a gente se impõe, onde a gente tem a nossa base social. Essa questão dos territórios de identidade é uma definição do governo da Bahia e do governo federal. (DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/06/2012).

O MST surgiu na Bahia em 1987, na região Extremo Sul, por ser um local que apresentava as condições objetivas naquele momento, e, posteriormente, ele foi se expandido por todo o Estado. Atualmente, está organizado em nove regionais (Anexo 01), sendo dividido nas seguintes regionais: Sul, Extremo Sul, Baixo Sul, Chapada Diamantina, Recôncavo, Sudoeste, Oeste, Nordeste e Norte, conforme a Figura 7 do mapa abaixo que marca a sua expansão e territorialização⁵⁷.

⁵⁷ Elaboração: Projeto Geografar (2003), atualizado em 2007 pelo MST/BA.

Figura 7 – Expansão do MST nas regionais da Bahia



Fonte: SEI – 2010

Apesar de ter surgido no Extremo Sul, com um pequeno número de famílias, o MST foi se expandindo a cada ano, conquistando as demais regionais, e em 2012, com base nos dados colhidos nas secretarias de cada regional e também com informações da secretaria estadual do MST, bem como das secretarias de cada regional, o MST apresenta a seguinte configuração:

Tabela 8 – Panorama geral do MST em 2012 no Estado da Bahia.

REGIONAL	BRIGADAS	ASSENTAMENTOS	ACAMPAMENTOS	FAMÍLIAS
Extremo Sul	5	22	27	7.986
Baixo Sul	4	28	20	1.778
Sul	2	9	7	1.356
Sudoeste	6	23	20	3.081
Norte	3	13	18	2.404
Oeste	2	10	5	1.916
Nordeste	3	4	20	4.492
Recôncavo Baiano	3	12	41	5.346
Chapada Diamantina	4	57	26	8.322
TOTAL	32	147	215	36.681

Tabela construída a partir de dados fornecidos pela secretaria estadual (MST - BA).

2.1.1 Regional Extremo Sul

A regional Extremo Sul da Bahia fica no território de identidade, também denominado de Extremo Sul, e é constituída de 21 municípios⁵⁸, ocupando uma área de 30.420 km², com cerca de 664.164 habitantes, sendo que desses, 74, 27% moram na zona rural (IBGE, 2000). É uma região com importância histórica para a nação brasileira, uma vez que foi lá que aconteceu a chegada dos portugueses ao Brasil. Apresenta vários antagonismos, pois sofre com os desmatamentos, desigualdade social e, ao mesmo tempo, apresenta um rico ecossistema com muitas praias além de parques marinhos, com trechos remanescentes da Mata Atlântica, além da presença da cultura indígena e quilombola.

⁵⁸ A regional Extremo Sul é composta pelas seguintes áreas: Belomonte, Itabela, Itagimirim, Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Garatinga, Itapebi, Itamaraju, Prado, Jucuruçu, Vereda, Alcobaça, Caravelas, Teixeira de Freitas, Medeiros Neto, Itanhém, Lajedão, Ibirapuã, Mucuri e Nova Viçosa.

O Extremo Sul foi o primeiro lugar da Bahia e do Nordeste, em que em que foram registradas as primeiras ocupações do MST, ocorridas desde a década de 1980, por ser uma região onde já predominavam fecundas discussões de luta pela terra por meio da CPT. Em 2010, essa regional contava com 1.823 famílias assentadas e 2.000 famílias acampadas, e ocupava uma área geográfica de 41.396 hectares de terra (ARAÚJO, 2010), mas, atualmente, entre famílias assentadas e acampadas, conta com aproximadamente 7.986 famílias.

Baseando-se nos estudos de Araújo (2010), constata-se a seguir, que a história da atuação do MST no Extremo Sul da Bahia pode ser contada em vários períodos. O primeiro período, situado entre 1985 e 1987, quando aconteceram as primeiras ocupações, organizadas com a articulação do MST, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, CPT, e Pastoral da Juventude (PJ). A organização dos trabalhadores acontecia por meio de reuniões, em que se discutiam os objetivos do MST, como a luta pela terra e a transformação da sociedade. A primeira ocupação aconteceu no dia 07 de setembro de 1987, com 600 famílias em uma terra da Companhia do Vale do Rio Doce, a qual, por ser uma plantação de eucalipto, ficou denominada de 4.045.

Uma questão que fortaleceu a luta foi o fato de a igreja católica, no ano de 1985, estar com o tema da fraternidade “Terra de Deus, Terra de Irmãos”, fortalecendo, assim, as lutas pela reforma agrária. O MST aproveitou o ensejo e lançou o seu lema “Terra pra quem nela trabalha”, o que contribuiu para fortalecer as discussões, organizar a luta e pressionar as autoridades responsáveis para que as conquistas acontecessem.

O segundo período se situa entre os anos de 1987 e 1989, quando aconteceu a segunda ocupação na fazenda Riacho das Ostras, no dia 5 de dezembro, no município do Prado, onde foram assentadas 87 famílias. Em 1988, houve a terceira ocupação no município de Itamaraju, na Fazenda Bela Vista, tendo ocorrido despejo com forte violência através de uma junção do poder judiciário e da União Democrático Ruralista (UDR). Nesse momento as mobilizações atingiram cerca de 4.300 famílias, tendo como saldo a conquista de 16.470 hectares de terra, onde foram assentadas 551 famílias.

O período compreendido entre 1990 e 1992 foi marcado de intensa repressão aos movimentos sociais, pela estagnação nos processos de reforma agrária e muita violência no campo. Foi um momento de fortalecimento da UDR, e o MST optou por se organizar internamente, criando vários setores⁵⁹. A palavra de ordem foi “Ocupar, resistir, produzir”.

⁵⁹ Educação, Comunicação, Saúde, Relações Internacionais.

Entre 1993 e 1996, retomaram-se as ocupações e a consolidação do Movimento. Impedido judicialmente de ocupar terras, como estratégia, o MST começou ocupar espaços nas estradas e nas cidades. Porém, houve a primeira liberação de crédito por meio do Procera⁶⁰, servindo para impulsionar o crescimento das cooperativas de crédito nos assentamentos do MST, o que serviu para o desenvolvimento do próprio Movimento.

O período compreendido entre os anos de 1997 a 2000 foi um momento marcado pela diversificação das ações do Movimento. Junto às ações de ocupações, despejos e reocupações, o MST utilizou outras táticas de luta, como organização de eventos na área de esporte, cultura, lazer, bem como, a realização de outros espaços de desenvolvimento do conhecimento político-ideológico para reivindicar os seus objetivos, como, marchas, assembleias, seminários e encontros de formação.

Os anos de 2001 e 2010, foram marcados pelo enfrentamento ao agronegócio e avanço do capitalismo no campo, destacando o interesse do capital por esses grandes grupos econômicos, responsáveis por uma grande concentração de terra, com o apoio do estado burguês. No Extremo Sul da Bahia, dentre a ação desses conglomerados econômicos de capital internacional, destaca-se a cultura e exploração do eucalipto, intermediadas por empresas como: Suzano Bahia Sul, Aracruz/Veracel e Belgo Mineira.

As formas de luta adotadas pelo MST, nesse período, contra o capital foram: a luta social contra o agronegócio, e, internamente, voltada para o investimento na formação escolar dos militantes e na mudança na organização interna. A partir de então, o Movimento passou a se estruturar por meio de brigadas.

Na regional Extremo Sul, o MST está estruturado em cinco brigadas: Aloísio Alexandre, Olga Benário, Joaquim Ribeiro, Chê Guevara, Elias Gonçalves. No anexo 03, encontra-se uma relação dessas brigadas, bem como a composição de cada uma, com a relação de assentamentos e o número de famílias.

O setor de educação é organizado nos assentamentos e acampamentos da regional (Anexo 04), com todos os níveis de ensino que compreendem a educação básica. O planejamento é feito quinzenalmente em alguns municípios com a presença de pessoas da secretaria de educação, sendo que os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre são entregues, previamente, aos coordenadores do setor de educação do MST. Porém, de acordo com o coordenador do setor de educação da regional, existe flexibilidade.

⁶⁰ Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária 46/85, de 30.1.86 do Conselho Monetário, e em 4.9.87 pelo convênio INCRA/MIRAD/EMBRATER/BNDS, devido à pressão do MST e CONTAG.

A gente trabalha com vínculo com a prefeitura, que passa os conteúdos. Os planejamentos são flexíveis. A gente pega o planejamento da prefeitura e transforma em conteúdo didático voltado à nossa realidade nas áreas de assentamento. (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO, REGIONAL EXTREMO SUL).

Observa-se que mesmo o MST não tendo total autonomia, internamente, cria os mecanismos próprios para trabalhar a sua proposta educacional.

No anexo 04 encontra-se um detalhamento com número de assentamentos, escolas, alunos e professores dessa regional, elaborado com informações dadas pela coordenação regional do setor de educação.

2.1.2 Regional Sudoeste

A Regional Sudoeste da Bahia é formada por 39 municípios, com 1.131.868 habitantes e abriga uma das mais expressivas zonas de criação de bovinos do estado. Possui uma área de 42.542,9 km² que corresponde a 7,5% do território baiano, e, aproximadamente, 8,13% da população do Estado da Bahia.

A atividade agrícola está concentrada na cafeicultura, nos municípios de Vitória da Conquista, Planalto e Barra do Choça, e na horticultura, em Jaguaquara e municípios vizinhos (SALGADO, 2006, p. 6).

A regional Sudoeste conta com centros urbanos muito importantes do estado: Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié, sendo que Vitória da Conquista é o terceiro município do Estado, com uma população, conforme o IBGE (2011), de 310.129 habitantes.

Os municípios baianos que fazem parte da regional Sudoeste são: Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Boa Nova, Bom Jesus da Serra, Caatiba, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Cravolândia, Encruzilhada, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Irajuba, Itambé, Itapetinga, Itaquara, Itarantim, Itiruçu, Itororó, Jaguaquara, Jequié, Lafayette Coutinho, Lagedo do Tabocal, Macarani, Maiquinique, Manoel Vitorino, Maracás, Mirante, Nova Canaã, Planaltino, Planalto, Poções, Potiraguá, Ribeirão do Largo, Santa Inês, Tremedal e Vitória da Conquista, sendo essa última classificada como centro sub-regional muito importante.

A luta pela terra na Regional Sudoeste da Bahia data de antes do MST se organizar nessa região. Conforme Honorato Filho (2006, p. 32), a consolidação do MST, de fato, no sudoeste baiano aconteceu com a ocupação da Fazenda Mocambo em agosto de 1994, localizada no município de Vitória da Conquista – BA. Entretanto, o MST fez ocupação também em outros municípios da regional: Barra do Choça, Encruzilhada, Anagé, Ribeirão do

Largo, Iguai, Poções, Cordeiros e Itapetinga. Porém, foi em Vitória da Conquista que ele iniciou, se expandindo para os demais municípios. A organização da luta pela terra nessa regional esteve relacionada ao processo de modernização conservadora do capitalismo no Brasil, na década de 1970, e à crise da cafeeicultura no Sul do Brasil, nesse mesmo período, quando a geada (fenômeno climático) e a ferrugem acabaram com as plantações de café da produção sulista.

Para superar essa crise, os produtores brasileiros que exportavam café viram nessa região baiana um campo para expansão dos seus negócios devido à posição geográfica e às condições climáticas favoráveis. Começaram, então, a investir nessa localidade comprando terras e expulsando do campo muitos camponeses para que as “modernas fazendas de café” fossem implantadas. Foi quando o Governo Federal trouxe, também, para a região o Instituto Brasileiro do Café (IBC) com o objetivo de fazer financiamentos e dar assistência técnica para os empresários no cultivo do café. Nesse período, houve expropriação dos trabalhadores do campo, os quais foram obrigados a vender suas terras e se deslocarem para bairros periféricos de Vitória da Conquista, como relata Medeiros:

Muitos trabalhadores perderam suas terras porque as venderam muito barato, foram morar no Alto Maron e, mais miseráveis que antes, são obrigados ao trabalho de 10 a 12 horas diárias deslanchando pela febre do café. Queixa-se a população urbana de falta de água – Conquista possuía cerca de 80 mil habitantes no Censo de 70 e final da década estima-se em 160 mil. Como desapareceram as pequenas propriedades, com elas também foram embora os gêneros de subsistência. As verduras, as frutas, o feijão o milho e a própria farinha estão praticamente extintos da região. A própria carne do boi outrora mais abundante e por isso mais barata, com o aprimoramento da pecuária leiteira aumenta de preço: um quilo de carne estava custando por volta de 70 cruzeiros enquanto a diária média do trabalhador rural não chegava a 45. (MEDEIROS, 1979, p. 23-24).

Porém, isso não foi aceito de forma passiva pelos trabalhadores, os quais, com a ajuda da igreja, dos sindicatos e do Partido dos Trabalhadores começaram as primeiras lutas pela conquista da terra, ainda na década de 1960. Dada a efervescência das lutas instaladas e do contexto ditatorial vivido pelo país, dentre as lideranças, havia pessoas que foram perseguidas, presas e até exiladas, confirmando, assim, a organização dos trabalhadores na luta pela terra desde antes de o MST chegar à região.

Outro município que merece destaque, por ser onde aconteceu a gênese do MST na regional, mesmo antes da consolidação deste movimento, foi o município de Barra do Choça, especialmente uma região de terra fértil para a agricultura e pecuária, conhecida como Pau-Brasil na qual existem histórias de luta e resistência contra os grileiros que tentaram tomar as

terras dos camponeses. É o que podemos observar nas entrevistas abaixo de acordo com uma pesquisa realizada por Medeiros (1979):

Não aceitamos fazer como o Zé de Chico, Pedro Vieira, Mané Bodinho e outros que largaram tudo que tinham, com medo de lutar para não perder os seus direito de plantar, foram depois morar, lá na Conquista, na beira da rua, passando fome. Muita gente aqui nessa região toda ou abandonou por medo, ou saiu em troca de banana da sua terra e foi trabalhar de alugado no café. É por isso que a fome aumentou depois que chegou o café. No princípio houve até muita alegria porque tinha ganho certo, mas, depois que sumiram todos roçados, o café ficou mesmo ruim.(1979, p.24).

Nós moramos aqui no Pau-Brasil, desde que nascemos e já temos mais de 50 anos de idade, mas tem gente muito mais velha do que nós aqui”, relatam os posseiros José e Pedro. “Nossos pais já morreram velhos caducos e tinham nascido aqui. Essa terra nós ouvíamos falar, era do Rogério Gusmão, mas esse homem morreu e nós nunca fomos incomodados por ele. Nós nem chegamos a conhecê-lo. Faz mais de 10 anos que a viúva dele, Dona Sinhá, chamou os posseiros e explicou que queria vender a fazenda, mas não queria tomar nada de ninguém. Por isso ela estava disposta a indenizar os que aceitassem: ela daria 50 alqueires de terra (cerca de 1.000 ha) nos fundos da fazenda. Na verdade, ela indenizou uma parte das famílias e a outra parte que não aceitou a indenização, ela não chegou a dar a terra.(1979, p. 24).

Depois dessa estória de café, apareceu por aqui um tal de Germano Souza Neves, de uns seis anos para cá dizendo que tinha comprado a fazenda e agora todo mundo teria que sair, ou então aceitar uma mudança lá pras terras da piçarra. Nós nem aceitamos sair nem tão pouco ir para a piçarra. Acredite que toda sorte de miséria e ameaça e perseguição esse homem já fez com o povo do Pau-Brasil. Laudelino, desgostoso, enforcou-se, Clemência e Jacinto morreram de susto no coração, quando germano invadiu as roças e tocou fogo nas casas. Intimação nem se conta mais, é para mais de cem. E os grandes estão com ele porque o Delegado de Barra do Choça falou que para deixarmos as terras depois de ter dito muito desaforo para nós. Esse Delegado de Vitória da Conquista, faz pouco dias, esteve aqui numa reunião com a gente e não permitiu que nenhum posseiro falasse. Veio acompanhado de vários soldados, e comandante do Batalhão da Polícia Militar; acabou dizendo que ele “estava aqui para garantir o dinheiro que o governo estava emprestando aos fazendeiros para plantar o café”, e os posseiros daqui tinha de desocupar as terras para Germano prosseguir no plantio”.(1979, p. 24).

Tais entrevistas retratam o exemplo da truculência dos grileiros de terra na região e a força da justiça em favor dos proprietários no período ditatorial. Entrou em cena a igreja ajudando os trabalhadores, sensível aos problemas vivenciados por esses camponeses, assumindo uma postura de solidarizar-se, nesse caso, com essa comunidade injustiçada, culminando com a ocupação de 180 famílias.

Vale ressaltar que foi dessa intervenção das igrejas pela causa dos camponeses que surgiram os movimentos sociais do campo, no sec. XX. Todavia, nesse contexto fica explícito

que havia setores organizados e preocupados com os problemas sociais sofridos pelos trabalhadores do campo brasileiro, inclusive na Regional Sudoeste da Bahia. Mas ainda não havia, nesse contexto, a presença do MST, o qual, nesse período ainda está em fase de discussão pelos dirigentes e não se efetivou enquanto movimento social, o que só iria acontecer em 1984, no 1º Congresso Nacional.

Existem poucos trabalhos acadêmicos sobre a história do MST nessa região da Bahia, a exemplo de Medeiros (1979), Honorato Filho (2006), Salgado (2006), Santos (2002), Oliveira (2009), sendo o primeiro, o que mais se detém nesse aspecto. Entretanto, as demais pesquisas se referem a questões educacionais, passando pela contextualização histórica da regional apenas de forma sucinta, com base na história oral de militantes, sindicalistas e pessoas da igreja católica que faziam parte da CPT e das CEB. Sendo assim, tal aspecto ainda se constitui uma lacuna a ser preenchida por pesquisadores futuros, dada a riqueza da contribuição dos movimentos sociais nesse contexto.

O Setor de Educação do MST da Região Sudoeste da Bahia foi criado em 1995, a partir de contradições dos Movimentos Sociais e do sistema capitalista, oriundas de uma conjuntura nacional que se caracterizou como processo dialético da luta dos trabalhadores por conquistas sociais e econômicas a nível nacional. É o mais bem estruturado do Estado.

Na Regional Sudoeste da Bahia, coincidentemente, os primeiros assentamentos, Amaralina e Etelvino Campos, tiveram como professores das escolas municipais neles inseridas, pessoas ligadas a movimentos sociais e Comunidades Eclesiais de Base (CEB), às quais estavam ideologicamente relacionadas aos objetivos educacionais do MST, o que facilitou o debate entre o referido Movimento e os educadores, para criar o Setor de Educação do MST na Região⁶¹, sendo que o mesmo foi formado por educadores pertencentes ao quadro de servidores públicos do município de Vitória da Conquista (PEREIRA, 2008, p. 68).

Inicialmente, as escolas municipais dos assentamentos faziam parte das Escolas Municipais Isoladas do Município, às quais possuíam uma direção e coordenação específica. As escolas que não faziam parte desse conjunto eram agrupadas recebendo a denominação de Círculos Integrados, que também tinham seu corpo administrativo e pedagógico. Em 1994 começaram a ocorrer reuniões periódicas dos professores dos assentamentos de Vitória da Conquista com educadores do MST de outras regiões do país, onde o Movimento já estava consolidado, para discutir formas de organizar e estruturar o setor na Regional Sudoeste.

⁶¹ No anexo 05 encontra-se um quadro com a organização do setor de educação na regional Sudoeste.

A partir de várias reuniões das lideranças do MST com a administração municipal, surgiu em 1996, o Círculo Integrado das Escolas de Assentamentos, composto de um diretor, uma vice-diretora e um coordenador, todos, educadores do município de Vitória da Conquista, cujo objetivo era trabalhar a educação nos assentamentos e acampamentos de acordo com a Proposta de Educação do Movimento, explícita no Caderno de Formação nº 08, onde estão definidos os princípios norteadores da educação escolar nos assentamentos de Reforma Agrária, os quais se dividem em Filosóficos e Pedagógicos. Visou também corrigir a defasagem idade/série, evitar a evasão e a repetência, garantir a matrícula de todos os alunos na rede escolar (PEREIRA, 2008, p. 34).

Em 1997, início da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores frente à Prefeitura do Município, o setor de educação do MST conseguiu a sua autonomia político/ pedagógica no sentido de escolher o quadro de profissionais para compô-lo, por meio de entrevistas dos professores que pleiteavam vagas nas escolas de assentamentos e acampamentos, que nessa época já eram onze de 1ª à 4ª série e uma de 1ª à 8ª série. O objetivo era ter nas escolas pessoas que coadunavam com os objetivos do MST. A referida autonomia foi conquistada a partir da luta da categoria dos professores municipais por meio do Sindicato Público Municipal dos Professores de Vitória da Conquista (SIMMP) e está garantida no Art. 43º do Acordo Coletivo de 1997.

Em 1999, o Círculo Integrado das Escolas de Assentamento se ampliou, ficando da seguinte forma: Círculo Integrado das Escolas de Assentamento Sede e Círculo Integrado das Escolas de Assentamentos do Chapadão, ambos com direção indicada pelo MST, dentre os professores militantes do Movimento. Essa forma de funcionamento aconteceu até 2005 em Vitória da Conquista. Nos demais municípios as escolas continuaram funcionando até a presente data sem fazer parte de nenhuma divisão burocrática específica. As brigadas da regional Sudoeste que conseguiram autonomia junto às secretarias de educação são: Sede, Chapadão, Manoel Bonfim, Maria Zilda. As demais ainda não conseguiram total autonomia frente às secretarias municipais de educação para gerenciar as questões administrativas e pedagógicas.

De acordo com o setor de educação do MST, a Regional Sudoeste contou, em 2012, com 20 escolas. Três escolas com o ensino médio e, entre as demais, três com educação infantil e ensino fundamental I e II e as outras, apenas com o ensino fundamental I, sendo que o total de alunos está em torno de, aproximadamente, 1.500.

Os planejamentos acontecem em cada brigada, mas, de acordo com o coordenador estadual do setor de educação, esse ainda é um problema, haja vista que nem todos os coordenadores de brigada conseguem conduzir esse processo.

É um problema que tenta resolver a partir de avaliações constantes. É claro que a militância no movimento não é 100% nesse aspecto. A militância tem muita dificuldade de formação, e varia a cada época. E até mesmo a própria conjuntura interfere. (COORDENADOR ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO).

Os planejamentos são coletivos, inclusive com a participação da comunidade, conforme expressa uma professora da brigada Chapadão:

Os planejamentos têm a participação dos líderes de alguns dos assentamentos. Por exemplo: a gente faz o planejamento em cada assentamento, e a gente pega 2 ou 3 representantes da comunidade para participar. (PROFESSORA, BRIGADA CHAPADÃO).

Como as “frentes”⁶² foram criadas nas regionais do Estado para cada modalidade de ensino com o objetivo de facilitar o trabalho, verifica-se que a Regional Sudoeste possui todas as frentes, uma vez que já possui assentamentos que têm todos os níveis e modalidades da educação básica. No caso do Ensino Superior, além dos cursos oferecidos regularmente pelas universidades brasileiras, existem os que são oferecidos por estas instituições de ensino superior em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em que pessoas dos assentamentos estudam ou estudaram. Tais cursos têm monitores, os quais são educandos oriundos dos movimentos sociais que representam tais movimentos nas universidades parceiras.

2.1.3 Regional Sul

O processo de desenvolvimento capitalista da Região Sul da Bahia começou com o modo de apropriação primitiva de capital, no século XVI, desde a colonização portuguesa. A apropriação da terra teve início com as sesmarias, em 1534, se transformando, mais tarde, em grandes latifúndios, contribuindo para o desenvolvimento da desigualdade social que é uma característica da região até a presente data.

O recorte territorial que forma a região Sul da Bahia teve como precursora a capitania hereditária São Jorge dos Ilhéus, iniciando-se na foz do rio Jaguaribe, na Baía de Todos os

⁶² Frente da Educação Infantil, Frente do Ensino Fundamental, Frente da EJA.

Santos, logo abaixo da ponta sul da ilha de Itaparica (alto rio Jequitinhonha), entrando pelo sertão de terra firme, e ao mar, penetrando 10 léguas (FREITAS, 2009, p. 134).

No século XVI, com a introdução do cultivo da cana-de-açúcar, o capitalismo determinou a exploração de mão de obra indígena e dos negros africanos, e houve tensões e conflitos, principalmente pelos indígenas Aimorés e Tupinambás, sendo que esses últimos existem na região até os dias atuais. No século XVIII, com a crise canavieira, foi introduzida a cultura do café e a do cacau, o que fez acelerar o crescimento demográfico e econômico da região. O café, porém, entrou em crise no século XIX, e os cacauicultores encontraram condições favoráveis para continuar na produção, acelerando o desenvolvimento do capitalismo concorrencial na região, tendo sido o cacau consolidado como monocultura de exportação no século XX.

De acordo com Santos (1998, p. 21),

O homem e a terra puderam harmonizar-se numa formação regional bem diferenciada, sendo o cacau como produção agrícola, o responsável pelos traços socioeconômicos e psicossociais. Assim, a natureza forneceu o quadro e o homem fez o resto.

A luta pela posse da terra foi intensa por parte dos coronéis do cacau, índios e sem-terras. A repercussão da internacionalização do cacau trouxe reflexos nas relações sociais de produção, causando a expropriação de muitos trabalhadores rurais do campo, reduzindo a agricultura familiar e aumentando a concentração de terras para os capitalistas. A correlação de forças entre as classes sociais se intensificou, mas o poder exercido hierarquicamente pelo capital mantinha a sua hegemonia política nas esferas estatais, condenando muitos trabalhadores expropriados à exclusão social. Foram vítimas da expropriação capitalista, também, os possuidores de pequenas quantidades de terras, que tem como fonte de subsistência a agricultura familiar, os quais sofreram e ainda sofrem constantemente pressões por parte da oligarquia rural para que suas terras sejam abandonadas ou vendidas, cedendo o espaço à produção do cacau. Porém, com a crise do cacau na década de 1980, ocorreu um alto índice de desemprego na região, repercutindo diretamente na demografia, o que representou uma mobilidade dos trabalhadores, principalmente para o sul do país (FREITAS, 2009, p. 118). Os trabalhadores que permaneceram no campo tiveram redução de salários. Observa-se que o aumento da oferta de mão de obra, ou aumento do exército de reserva contribuiu para essas condições objetivas de exploração do capital.

A partir de 2003, o território da região Sul entrou para o agronegócio por meio de uma parceria do governo estadual com o Banco do Nordeste, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – Programa de Desenvolvimento para o Litoral Sul da Bahia – 2003 – 2007.

Território Litoral Sul da Bahia - Programa para o Desenvolvimento do Agronegócio (2003 - 2007)

Período	Agentes Financiadores (em R\$)		Total
	Banco do Nordeste	Governo do Estado	
2003/2004	74.000,00	9.249,00	83.249,00
2004/2005	74.000,00	9.249,00	83.249,00
2005/2006	92.500,00	13.871,00	106.371,00
2006/2007	92.500,00	13.871,00	106.371,00
Total	333.000	46.240	379.240

Fonte: SEAGRI, 2007.

Elaboração: Projeto GeografAR, 2005.

Observa-se um investimento de 333.000,00 (87,81%) por parte do Banco do Nordeste, enquanto o Estado investiu apenas 46.240,00 (12,19%), dos quais 60% foram destinados à cacauicultura, sendo esta, considerada ainda, como instrumento de desenvolvimento econômico nessa região.

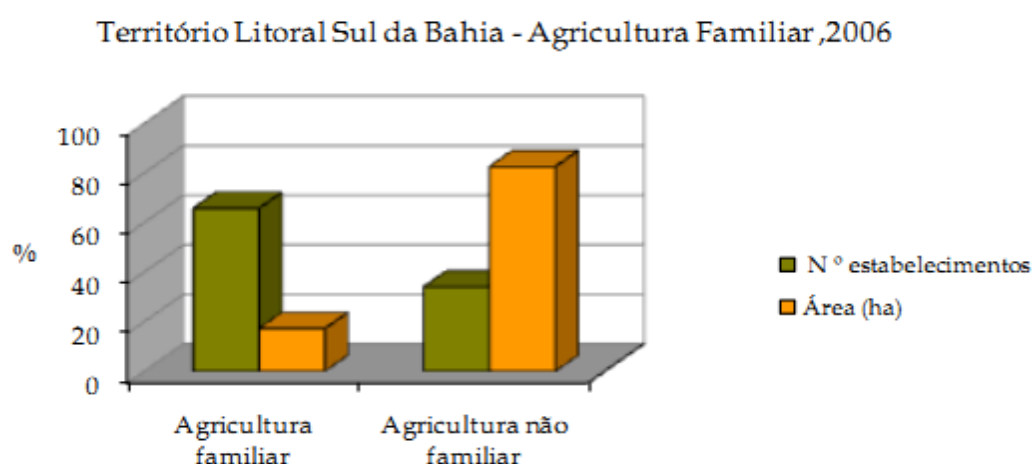
A partir de 2008, foi criado o PAC do cacau voltado para renegociação de dívidas de produtores, bem como a aquisição de novos créditos destinados à produção de biocombustíveis. Nesse projeto o governo federal investiu a quantia de R\$ 472.000.000,00 (quatrocentos e setenta e dois milhões de reais), de acordo com o Diário Oficial do Estado da Bahia (11/04/2008).

Nessa região é possível verificar a presença massiva do agronegócio com grande concentração de terra o que faz com que haja um crescimento da desigualdade social, conforme se verifica abaixo:

Tabela 10 – Agricultura Familiar no Litoral Sul da Bahia – 2006

Território Litoral Sul da Bahia - Agricultura Familiar, 2006				
	Nº Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
Agricultura Familiar	13.929	65,86	203.757	17,33
Agricultura Não Familiar	7.221	34,14	971.891	82,67

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário de 2006
Elaboração: Projeto GeografAR, 2009



Fonte: FREITAS (2009).

A partir dos dados acima – *Agricultura Familiar - Litoral Sul da Bahia* - é possível verificar a apropriação capitalista da terra, pois 65,86% dos estabelecimentos da agricultura familiar possuem apenas 17,33% da área, enquanto o Capital possui 34,14% dos estabelecimentos, com 82,67% da área total. Assim, nota-se que ainda continua a grande concentração de terra na região, fato iniciado no século XVI e que continua até os dias atuais, expropriando trabalhadores e aumentando os lucros do capital.

Utilizando o referencial marxista de que todo fenômeno social é construído historicamente, chega-se às conclusões do resultado apresentado como materialidade das contradições estruturais da luta pela terra nessa região entre trabalhadores e capitalistas.

Devido ao conflito de classes instaurado pelas condições desiguais e exploração da força de trabalho, bem como acumulação de capital, estabeleceram-se as condições objetivas para organização política dos camponeses e trabalhadores rurais em uma variedade de movimentos sociais que lutam pela terra⁶³ como bem de produção.

Desde a sua formação, o espaço regional vem sendo marcado pela elevada tensão social e conflituosidade territorial pela posse e uso da terra. A esta realidade, atribuem-se dois fatores estruturais: o processo de apropriação privada da terra (caracterizado pela ocupação primária e domínio ilegal de terras devolutas) e o modelo monocultor agroexportador do cacau (estabelecido a partir da concentração fundiária e exploração da força de trabalho).

O marco inicial da luta dos trabalhadores nessa região foi a criação do sindicato dos Trabalhadores Rurais do Brasil, em 1934, em Pirangi, distrito de Ilhéus, onde atualmente é a cidade de Itajuípe (FETAG, 2008). As ligas camponesas que foram criadas na região não tiveram muito sucesso porque os trabalhadores organizados ficaram limitados às reivindicações trabalhistas dos sindicatos. Outro movimento de luta pela terra foi o Movimento da Renovação Trabalhista (MRT), constituído pelos sindicatos, pelo PC do B e outros setores conservadores da igreja católica, que atuaram na luta pela reforma agrária.

Esse sindicalismo conservador da década de 1960 reivindicava uma reforma agrária dentro da doutrina cristã e democrática: respeitando os direitos dentro dos princípios sagrados da Constituição. E atacava as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais dirigidos pelo PCB como “extremistas antidemocráticos” que se aproveitavam da “dócil, pacífica e laboriosa classe trabalhadora rural”. (NAVARRO, 1983, p. 22).

Observa-se nesse contexto a presença da igreja aliada ao Estado para desarticular a luta de classe, utilizando recursos ideológicos para manutenção da propriedade privada da terra pelo capital.

⁶³ a) Organizações religiosas: CEB, CPT, PJR (Pastoral da Juventude Rural), Centro de Estudos e Ações Regionais (CEAR).

b) Sindicatos: Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Pólo de Unidade Camponesa (PUC), Central Única dos Trabalhadores (CUT).

c) Movimentos Sociais Rurais: Movimento de Luta pela Terra (MLT), Rede de Associações Comunitárias de Assentados e Acampados do Sul da Bahia (RACCA-SUL/CETA), Movimento Social Jupará (MSJ), Movimento Terra e Liberdade (MTL), Movimento Vantuí Agroecológico do Brasil, Movimento dos Trabalhadores Rurais (MTR), Movimento dos Desempregados Rurais (MDR), Movimento Liberdade, União, Trabalho e Educação (LUTE), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR).

d) Entidades e Organizações Não-Governamentais: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educação (FASE), Instituto de Estudos Sócio-Econômicos e Ambientais (ISEB), Cooperative for Assistance and relief Everywhere (CARE), Serviço de Assessoria às Organizações Populares Rurais (SASOP), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento do Sul da Bahia (CEPEDS).

Como estratégia para conter os conflitos sociais no campo, no período ditatorial, o governo implantou o Estatuto da Terra, sendo esta a primeira política de reforma agrária. Foi um período de modernização conservadora na agricultura, caracterizada pela expansão capitalista no campo brasileiro. Na Região Sul, essa política prejudicou os trabalhadores do campo uma vez que houve uma ocupação de terras devolutas e expropriação fundiária de posses dos camponeses. Nesse momento a expansão da lavoura cacaueteira cresceu muito devido ao aumento das divisas.

Segundo Garcez (1997, p. 73), as tensões e conflitos pela posse e uso da terra foram intensificados, uma vez que se estabeleceu um processo em que mediante o expediente de requerer do Estado a posse legal de grandes áreas, o cacauicultor engoliu o pequeno posseiro, cujas roças estivessem situadas na área por ele requerida.

Essa época foi marcada pela ocupação das fazendas Puxim, Sarampo, Francônia e Serra da Onça. Houve muita violência e mortes, marcadas pela impunidade do Estado. Porém, como esses conflitos aconteciam ao mesmo tempo e em muitos lugares do território nacional, a CPT e a CEB deixaram de se envolver apenas com os trabalhos de base, voltando-se para a organização política e social na luta pela terra. Isso, fez com que os conflitos no campo tivessem repercussão, e o Estado se inseriu nessa correlação de forças fazendo o seu papel de mediador dos conflitos, e criou a política agrária de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária (PRAs).

Tabela 11 – Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária – Litoral Sul da Bahia – 1986 – 1987

Território Litoral Sul da Bahia- Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária (1986 -1987)

Município	Projeto	Imóvel	Assentadas	Área (ha)	Ano de Criação
Canavieiras	Puxim/Sarampo	Sarampo	65	2.842,56	11/08/1986
Itacaré	Marambaia	Marambaia	32	809,00	11/11/1986
Maraú	Santa Maria	Santa Maria	55	1.407,00	11/11/1986
Santa Luzia	Faz. Poço	Poço	68	1.848,25	12/05/1987
Una	Guanabara	Canabrava	13	285,88	21/01/1987
Una	Fortaleza	Fortaleza	49	1.101,61	12/05/1987
Una	Faz. Cajueiro	Cajueiro	54	1.874,93	12/05/1987
TOTAL	7 PA's	7 imóveis	336	10.169,23	

Fonte: INCRA/BA.

Elaboração: Projeto GeografAR, 2009.

Embora façam parte do I Plano Nacional de Reforma Agrária (1985), esses projetos se enquadram na política de regularização fundiária dos posseiros que moravam em terras devolutas, tendo direito do uso da terra para viver e trabalhar.

O acirramento das contradições no campo, na década de 1990, nessa região ocasionou outras formas de organização dos trabalhadores pelos seus direitos em busca da condição de sujeito livre. É nesse contexto que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começa a se organizar na região, em meio à repressão política de negação dos direitos dos trabalhadores.

Em contraposição a essa organização camponesa, os empregadores tentaram desarticular a luta por meio do convencimento dos trabalhadores rurais e pequenos agricultores de que eles poderiam ser classificados como pequenos fazendeiros, podendo se inscrever no sindicato patronal. Tal ação tinha também como objetivo dificultar a identidade de classe.

Quando o MST começou a se organizar nessa região em 1993, já existiam também outros movimentos. Porém, este trouxe outros objetivos que reconfiguraram a luta na região, como marchas e ocupações que ajudaram os trabalhadores no enfrentamento político ao capital, contribuindo para aumentar a força social dos no processo de luta pela terra.

As mobilizações dos trabalhadores, sequencialmente, foram acompanhando os momentos da conjuntura política nacional dos sucessivos governos, no sentido de fazer o enfrentamento ao capitalismo no campo, ou até mesmo se tornarem apenas meros implantadores das políticas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos, abandonando a luta de classes e adotando o viés parlamentar.

O modelo político adotado na região pelos movimentos foi o de fortalecer a agricultura familiar por meio da concessão de crédito para produção e infraestrutura das áreas, aderindo ao governo vigente, negando, assim, a construção do sujeito histórico, no sentido de construir uma consciência de classe, ficando cada movimento, separadamente, tentando alcançar a concessão de recursos para pequenos projetos no território, ao invés de lutar por melhorias para toda a classe trabalhadora. No caso do MST, houve o apoio a candidatos por meio de campanhas políticas em todas as regiões baianas.

Embora a reforma agrária tenha estado muito presente no discurso governamental atual, ela não tem se efetuada na prática, como disse um parlamentar, que é deputado federal e militante desse movimento em um encontro estadual em Vitória da Conquista - BA:

Quando a gente olha pra reforma agrária, ainda vamos deparar com muita dificuldade. E eu acho que na tática que vai ser definida, nós temos que saber disso. Porque os movimentos sociais hoje não conseguem aglutinar a luta do dia-a-dia. Porque não conseguimos trazer a CUT, os sindicatos pra poder estar conosco na caminhada pela reforma agrária (Pesquisa de campo, 10/12/2011).

Assim, percebemos que a opção pela política partidária ao invés da luta de classes não contribui para avançar nas conquistas coletivas, tendo os movimentos sociais ficado à mercê de pequenas conquistas oferecidas pelo capital, apenas para garantir a atenuação dos conflitos de classe, manter a desigualdade social e garantir a reprodução de classes sociais de acordo com o receituário do sistema capitalista.

Na tabela abaixo verifica-se um panorama geral atual dos assentamentos de reforma agrária da região Sul, bem como os respectivos movimentos sociais responsáveis por cada área.

Tabela 12 – Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária –Litoral Sul da Bahia – 1986 – 2009.

Território Litoral Sul da Bahia - Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, 1986-2009.

Município	Projeto	Imóvel	Fam. (Cap) ¹	Fam. (Assent) ²	Área (ha)	Criação	Org. Social
Arataca	Grupo Santo Antônio	Grupo Santo Antônio	80	35	514,00	21/12/1998	FETAG
	Rio Aliança	Contrato, Serrinha	50	50	567,57	11/03/1998	MST
	Terra Vista	Bela Vista	100	56	756,03	27/03/1995	MST
Aurelino Leal	Cascata	Cascata, Ipiranga	40	40	597,94	30/12/1998	MSJ
Barro Preto	Fazenda Brasil	Brasil	50	50	599,20	19/07/2004	FETAG
Buerarema	Buique	Buique	33	29	366,02	06/06/1997	FETAG
	Itararé	Itararé	45	39	555,59	20/11/2000	MLT
Camacan	Auxiliadora	Auxiliadora	35	30	388,48	30/12/1998	Independente
	Nova Ypiranga	Nova Ypiranga	100	107	817,90	03/11/1997	MST
	Dois Irmãos Camacã/ Entre Rios	Dois Irmãos	30	30	321,69	03/08/2004	CETA
	Recordação	Conj. Recordação e Faz. Açucena	40	39	429,47	21/12/1998	MST
Canavieiras	Campinhos	Campinho	40	26	500,00	04/04/1997	Independente
	Pinga Pinga	Pinga Pinga	25	25	498,00	04/04/1997	Independente
	São José	São José	32	32	364,11	28/11/1996	FETAG
	Canaa II	Monte Cristo e Pau Assu	55	53	812,57	21/11/2005	FETAG
Coaraci	Pedra Dourada	Pedra Dourada	30	22	373,21	06/06/1997	FETAG
	O Jefferson Santos	Futurosa e Outras	25	25	300,43	23/08/2006	
Ibicaraí	Conj. Vila Isabel	Conj. Vila Isabel	60	55	1.016,12	14/05/1999	MLT
	Loreta Valadares	Novo Horizonte	31	30	519,50	12/07/2004	MLT
	Etevaldo Barreto Pelé	Conjunto Santana	40	30	518,26	18/10/2002	MLT

Município	Projeto	Imóvel	Fam. (Cap) ¹	Fam. (Assent) ²	Área (ha)	Criação	Org. Social
Santa Luzia	Puxim/Sarampo	Sarampo	78	66	1.514,00	11/08/1986	CETA
	Faz. Poço	Poço	68	68	1.848,00	12/05/1987	FETAG
	Conjunto Coary	Coary e Terra Boa	18	18	258,34	30/10/2001	CETA
	Terra de Santa Cruz	Santa Luzia	25	25	382,68	12/04/2000	CETA
	Sossego I	Sossego I	18	18	705,46	23/08/2005	
Ubaitaba	Cachoeira Bonita e Conceição	Cachoeira Bonita e Conc. do Oricó	60	40	965,33	28/12/1999	LUTE
	Conjunto Cruzeiro do Sul	Conj. Cruzeiro do Sul	60	56	909,88	28/12/2000	MSJ
	Nossa Senhora Aparecida	Cocos	25	21	261,02	29/03/2007	
Una	Nova Galicia	Nova Galicia	35	34	489,56	26/11/2002	MLT
	Faz. Fortaleza	Fortaleza	50	49	1.101,00	12/05/1987	MSJ
	Guanabara	Canabrava	12	13	286,00	22/01/1987	FETAG
	Ipiranga	Ipiranga	45	45	1.261,00	29/05/1998	FETAG
	Faz. Cajueiro	Cajueiro	55	54	1.875,00	12/05/1987	CETA
	Vitorópolis	Vitorópolis	22	22	404,36	12/04/2000	Independente
Uruçuca	São Jorge	São José, São Jorge	52	43	557,42	30/12/1998	FETAG
	Tijuppe	Conjunto Tijuppe	40	2	1.110,60	29/12/1995	FETAG
	Faz. Vava	Vava	19	19	159,95	08/10/2003	Independente
TOTAL	63 PAs		2.610	2.296	38.563,94		

Fonte: INCRA, 2009.

Elaboração: Projeto GeografAR, 2009

Município	Projeto	Imóvel	Fam. (Cap) ¹	Fam. (Assent) ²	Área (ha)	Criação	Org. Social
Ilhéus	João Amazonas	Bonfim	75	74	833,26	02/08/2004	MLT
	Cova da Arvore/Cosme Muniz	Conceição II	40	35	423,99	17/12/1997	MLT
	Fábio Henrique Cerqueira	Conceição	30	29	269,86	25/07/1996	MLT
	Josefa Vitória	São José	22	23	180,83	04/08/1998	FETAG
	Oregon	Oregon	40	22	648,00	30/12/1996	Independente
	Ressureição	São José	35	35	538,44	15/10/1998	FETAG
	Conjunto Bom Gosto	Conjunto Bom Gosto	40	39	431,30	09/09/1999	MLT
Dois Irmãos	Dois Irmãos	25	23	461,87	12/04/2000	CETA	
Ilhéus	Frei Vantuy	Bom Gosto	47	38	476,44	12/04/2000	MVAB
	Nova Vitória	Nova Diva	36	36	580,80	12/04/2000	MLT
	Dom Helder Câmara	Fortaleza II	26	26	241,07	18/12/2002	MTL/CUT
	São Bento	São Bento	16	15	235,48	18/03/2005	MSJ
	Faz. Rochedo e Outras	Rochedo e Outras	35	29	342,30	07/12/2006	
Itabuna	Conj. Alemita	Conj. Alemita	30	30	343,34	19/08/2005	MLT
	Manoel Chinês	B. Lembrança, B. Vista e outros.	40	40	415,00	12/04/2000	FETAG
Itacaré	Marambaia	Marambaia	32	32	809,00	11/11/1986	FETAG
	Pancada Grande	Nova Esperança	48	49	843,63	03/11/1997	FETAG
	Paraíso/Itacaré/João Epifânio	Paraíso	32	32	368,77	14/12/2001	FETAG
	Nova Vida	Vale Negro I, II, III e IV	44	42	576,30	11/08/2006	
Itajutpe	Loanda	Loanda	50	46	408,40	21/11/1996	MST
	Helvecia	Helveica e Carita	55	36	467,72	14/08/2000	MST
Maraú	Santa Maria	Santa Maria	60	55	1.407,00	11/11/1986	FETAG
	Conjunto Laranjeira	Conj. Laranjeira/Floresta do Sul	30	30	927,00	30/10/2001	CETA
	Liberdade	Liberdade	57	52	725,50	30/10/2001	CETA
Mascote	Nancy	Nancy	32	32	542,30	06/06/1997	FETAG
Pau Brasil	Pau Brasil	Sto. Antônio, Boa Esperança	10		160,65	10/07/2007	

O setor de educação do MST está estruturado nessa regional com direções e coordenações do próprio Movimento em apenas duas brigadas, que são: Carlos Marighela e Chico Mendes, sendo que ao todo são 10 assentamentos com uma escola em cada um deles, apenas com o Ensino Fundamental I. Porém, burocraticamente, em alguns municípios não são essas mesmas pessoas do Movimento que assumem as funções pedagógicas e administrativas, pois o Movimento ainda não conseguiu alcançar autonomia para indicar sua equipe de gestão em todas as secretarias municipais de educação da Regional.

2.1.4 Regional Baixo Sul da Bahia

A região do Baixo Sul da Bahia é contemporânea do período colonial do Brasil. Começou a ser ocupada no século XVI, servindo de produtora de alimentos para a então capital da Bahia naquele período, Salvador. Com praias extensas, possui ilhas, baías e enseadas, além de rios, manguezais e uma densa vegetação da Mata Atlântica. A região compreende onze municípios: Valença, Presidente Tancredo Neves, Cairu, Taperoá, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Ibirapitanga, Ituberá, Igrapiúna, Camamu e Maraú, os quais, na sua maioria, têm na agricultura sua grande força econômica. As condições climáticas regionais permitem grande diversificação da produção agrícola, como cacau, palmito, seringueira (látex), guaraná, cravo-da-índia, piaçava, dendê, mandioca e pimenta-do-reino, entre outros produtos.

O MST começou a organizar os trabalhadores nessa região em 1997. As primeiras ocupações de latifúndio ocorreram nos municípios de Camamu e de Itagibá, porém, foram acompanhadas de grande ofensiva por parte dos latifundiários e pressões do judiciário, não se consolidando naquele momento nenhum assentamento. O primeiro acampamento da região recebeu o nome de Carlos Marighela, no município de Ipiaú, com uma área de 734. 6649 há (setecentos e trinta e quatro hectares e sessenta e seis ares e quarenta e nove centiares).

O processo de desapropriação dos acampamentos na região passou por muitas dificuldades devido à coincidência de ter acontecido, à época, a alteração da lei 8.629/93, art. 2º, § 6º, sobre produtividade e improdutividade, pela Medida Provisória nº 2.183, de 20/08/2001, a qual passou a proibir a desapropriação e o procedimento de vistoria pelo INCRA em terras ocupadas, o que não acontecia até tal medida entrar em vigor, conforme pode-se verificar abaixo:

§ 2º Para os fins deste artigo, fica a União, através do órgão federal competente, autorizada a ingressar no imóvel de propriedade particular para levantamento de dados e informações, mediante prévia comunicação escrita ao proprietário, preposto ou seu representante. (ART. 2º DA LEI 8.629/1993).

§ 6º O imóvel rural de domínio público ou particular objeto de esbulho possessório ou invasão motivada por conflito agrário ou fundiário de caráter coletivo não será vistoriado, avaliado ou desapropriado nos dois anos seguintes à sua desocupação, ou no dobro desse prazo, em caso de reincidência; e deverá ser apurada a responsabilidade civil e administrativa de quem concorra com qualquer ato omissivo ou comissivo que propicie o descumprimento dessas vedações. (§ 6º MEDIDA PROVISÓRIA 2.183/2001).

Nesse caso, observa-se que o capital beneficia os latifundiários por meio de tais leis que têm como criadores a bancada ruralista do congresso nacional. O estado representa os interesses do capital, porém, as conquistas dos trabalhadores só acontecem sob muitas pressões. Assim, é necessário que os trabalhadores criem alternativas à legislação estatal para que haja políticas de minimização dos processos de expropriação e violência no campo. No processo de desapropriação acontecem tensões no âmbito do Estado e da Sociedade Civil, fazendo com que o trabalhador aprenda a interpretar a conjuntura política e, por meio da *práxis*, possa lutar contra o capital, construindo a história da classe trabalhadora, e as condições de superação da exploração capitalista.

Em Ferreira (2010, p. 143) encontra-se a seguinte fala do coordenador do MST na região Baixo Sul logo após uma audiência pública:

Olha, eu antes de falar hoje da postura do Estado, principalmente na figura da Casa Militar, o INCRA, eu quero lembrar o que aconteceu logo no início do governo Wagner, que isso tá acontecendo aí porque nós tivemos uma área dentro de Pitanga [...]. Nós ocupamos a fazenda, nós negociamos com a polícia pra sair, jogaram uma bomba em cima do caminhão, prendeu vinte e um companheiros e fizeram barbaridades como meter faca na cabeça do companheiro, bateram até abrir a cabeça, meteram faca dentro. Então o governo do Estado puxou a responsabilidade pra ele e hoje não dá mais despejo e toda vez que existe conflito ele manda alguns representantes da Casa Civil, Ouvidoria Agrária, enfim, pra vim resolver o problema. Então, com esse contato que nós tamos tendo, com todos os conflitos que aconteceu na Bahia, a postura do pessoal da Casa Militar é de não tá a fim daquela questão que é contra os trabalhadores. Estão procurando uma forma de resolver o problema. Porém, vem se deparando com a questão burocrática do Estado e até mesmo a vontade dos fazendeiros de não querer ceder as áreas pra reforma agrária.

Na fala do coordenador do MST, é possível identificar a opção política que o movimento fez no Estado, no sentido de apoiar o governo do PT e assumir cargos burocráticos. Atualmente, existem vários militantes ocupando funções burocráticas e políticas do governo na Bahia e, a nível nacional o Movimento tem apontado para a via do diálogo com o governo, o que não tem contribuído para aumentar os assentamentos no país, ocorrendo, assim, uma institucionalização do Movimento e a fragmentação da luta dos trabalhadores sem terra, deixando para trás o objetivo do projeto histórico socialista para transformar a sociedade. A história já nos mostrou que fazendo aliança com o capital não se chegará ao socialismo, e sim por meio da luta de classes, rompendo, totalmente com o sistema capitalista. Nesse sentido se expressa Lessa (2009, p.22):

Os projetos revolucionários que embarcaram nessa tese, que não é de Marx, e sim da social-democracia foram derrotados, de que seria possível controlar capital pela mediação política, pela mediação do Estado. E que, portanto, tomando o poder do Estado estaria aberto o caminho para o socialismo. Mézaros postula o oposto: se a reprodução do capital se mantiver, mais cedo ou mais tarde qualquer “Estado Revolucionário” se adequará à base material capitalista, como aconteceu na União Soviética. [...] Só tem sentido tomar o poder político se for para alterar na sua essência a reprodução material da sociedade. Tomar o poder político para não alterar a reprodução da base significa que o capital terá a seu dispor um novo serviço no aparelho estatal.

No que se refere ao setor de educação, nessa regional, o mesmo está estruturado em 4 brigadas, sendo: Ojeferson Santos, Dandara, Costa do Dendê e Vale do Jequiçá. São 19 escolas, 39 professores, com 208 alunos da Educação Infantil e 709 alunos do ensino fundamental I, conforme dados fornecidos pela coordenação regional do setor de educação, os quais podem ser observados no Anexo 06.

O MST não tem autonomia em todos os municípios para indicar os seus professores, conforme expressa o coordenador do setor de educação:

O setor de educação faz esse acompanhamento para que a gente possa garantir educadores com um mínimo de formação, que conhece um pouco da pedagogia do MST. A gente sempre dialoga com o município. E agente tem uma boa relação com os municípios, mas nem todos querem aceitar indicação do movimento. Normalmente, são os professores que dão mais trabalho na cidade que eles querem mandar para o campo para se livrar. Acontece essa discriminação, mas o setor de educação tem atuado nesse sentido de garantir pessoal com formação que participe dos encontros que tem essa relação com o movimento para facilitar o diálogo. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL BAIXO SUL, 03/10/2011).

Durante a pesquisa de campo foi observado que o MST tem buscado indicar um quadro de professores para as escolas de assentamentos e acampamentos que sejam militantes, ou mesmo simpatizantes do Movimento. Mas essa ainda é uma luta a vencer, pois poucos municípios do Estado tem lhe dado essa autonomia, uma vez que a gestão escolar, na grande maioria, em âmbito estadual, é exercida pelas secretarias municipais de educação.

Na região Baixo Sul, os professores são contratados pelas prefeituras, e as pessoas que fazem o acompanhamento pedagógico na coordenação e direção, também, normalmente têm essa parceria com a prefeitura. Tem município que constrói as escolas nos assentamentos, e têm outros que já tem a própria estrutura da escola e eles acabam utilizando esse espaço. (ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL BAIXO SUL, 06/11/2011).

Os planejamentos acontecem quinzenalmente. Nas escolas nas quais a coordenação não é do MST, os professores se unem aos demais professores das respectivas redes municipais. O que se diferencia das demais escolas é que quando se chega à fase de planejamento escolar, internamente, o MST busca estruturar as questões pedagógicas de acordo com a sua proposta.

2.1.5 Regional do Recôncavo Baiano

O termo Recôncavo é, originalmente, utilizado para designar um conjunto de terras em torno de qualquer baía. A regional do recôncavo baiano está marcada pela exploração desde os primórdios da colonização portuguesa, compreendendo Salvador, a Baía de Todos os Santos e as terras do Recôncavo. Explorava-se a mão de obra escrava na cultura da cana-de-

açúcar e do fumo. Nesse processo, os colonizadores portugueses dizimaram dezenas de aldeias tupinambás e fizeram do Recôncavo um dos principais destinos da diáspora africana. Aqui, as ações dos donos do poder encontraram infinitas formas de resistências por meio de rebeliões, fugas, negociações e redimensionamentos culturais exercitadas pelos povos dominados.

O seu desenvolvimento se intensificou a partir do século XVIII com o aparecimento de vilas e povoados, sendo que os fluxos circulavam-se por vias flúvio-marítimas e caminhos de estradas terrestres e tinha nos engenhos e pousos “nós da malha que era comandada pelas nascentes formações urbanas” (ANDRADE, 2009, p. 2). A extensa rede hidrográfica que vem de todo o Território de Identidade do Recôncavo e chega à Baía é formada por quatro bacias hidrográficas principais, com os rios Jaguaribe, Paraguaçu, Subaé e Jacuípe, além de rios menos extensos, como Pirajá, Joanes e Tapera.

Em Freire (1998), encontra-se um estudo de como essa riqueza fluvial facilitou o desenvolvimento da regional e a formação da rede urbana. No século XVIII havia 250 engenhos com a ação combinada do Estado, igreja e agentes privados. Atualmente, a região conta, economicamente, com o cultivo da cana-de-açúcar, com o petróleo e com as frutas tropicais. A vegetação é composta de Mata Atlântica com variações da caatinga e do cerrado.

As cidades que compõem o Recôncavo Baiano são: Amargosa, Conceição do Almeida, Sapeaçu, Castro Alves, Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas, Salinas da Margarida, Muniz Ferreira, Nazaré, São Felipe, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Muritiba, Cachoeira, São Félix, Maragogipe, São Gonçalo dos Campos, Santo Amaro, Saubara, Conceição do Jacuípe, Terra Nova, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Candeias, Conceição da Feira, Simões Filho, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Camamu, Ituberá, Valença e Varzedo. Mas, alguns desses municípios, na divisão do MST, estão localizados na regional Baixo Sul, tendo em vista que os critérios de divisão do Movimento são diferentes dos critérios utilizados pelo governo estadual.

A partir de 1950, intensificou-se o desenvolvimento com a exploração do petróleo, acontecendo importantes mudanças na sociedade nas formas de organização da força de trabalho. Na segunda metade do século XX aconteceram muitas transformações devido ao crescimento das rodovias que redefiniram as ligações aos centros urbanos; e atualmente o Recôncavo é considerado um grande pólo de desenvolvimento do Nordeste, com o polo petroquímico de Camaçari, bem como com um grande parque industrial.

A estrutura fundiária na regional é marcada, de um lado pela presença de minifúndios que não absorvem totalmente a mão de obra familiar disponível, e por outro, pela grande

concentração de terras, gerando condições objetivas para o desenvolvimento do MST, por meio de mobilizações para realizar ocupações. São vários os assentamentos e acampamentos na regional, a qual está dividida em três brigadas:

- 1) Carlos Marighela, com os seguintes assentamentos: Santo Amaro, Nova Suíça, Bela Vista, Eldorado, Paulo Cunha e dois acampamentos. Nos municípios que fazem parte dessa brigada, a indicação dos professores é feita pelo próprio Movimento, sendo que alguns são militantes que fizeram curso superior pelo PRONERA.
- 2) Antônio Conselheiro, com um apenas um assentamento: Menino Jesus, mas com cinco acampamentos. Apesar de ser o próprio município que faz a indicação dos professores, o MST não tem autonomia para fazer adequação do planejamento conforme sua proposta pedagógica.
- 3) Zumbi dos Palmares, com os assentamentos são: Patalim, São Mateus, Santa Maria, Estopa, Majú, Panela, São Domingos. A regional tem mais de dez acampamentos. O MST faz indicação de professores em apenas algumas escolas.

Em todos os assentamentos e acampamentos funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, com exceção do assentamento Menino Jesus que não possui ensino fundamental I e II. Em alguns municípios dessa região o MST conseguiu autonomia para realizar o planejamento e trabalhar com base em sua proposta pedagógica, porém, nos que não têm a participação do MST na indicação da gestão, esse processo educativo com base nos valores político/ideológicos do Movimento tem sido difícil de ser realizado.

2.1.6 Regional da Chapada Diamantina

Inicialmente habitada pelos índios Maracás, a ocupação de fato da regional remonta aos anos áureos da exploração de jazidas e minérios, a partir de 1710, quando foi encontrado ouro próximo ao Rio de Contas Pequeno, marcando o início da chegada dos bandeirantes e exploradores. Em 1844, a colonização foi impulsionada pela descoberta de diamantes valiosos nos arredores do Rio Mucugê, e os comerciantes, colonos, jesuítas e estrangeiros se espalharam pelas vilas, controladas e reguladas pela força da riqueza. A atividade agropecuária era pequena diante da grande quantidade de garimpo.

A vegetação é coberta pela vasta Mata Atlântica, com toques de caatinga e cerrado. Imensos paredões, desfiladeiros, cânions, grutas, cavernas, rios e cachoeiras completam o cenário de rara beleza da Chapada Diamantina, que serve para o turismo, sendo esta uma atividade muito explorada pelo capital na região. O clima é de transição entre semiúmido a

semiárido, dependendo da localização da área em relação às montanhas, que retêm naturalmente a umidade. Em 1844, foi atribuído ao garimpeiro José Pereira do Prado (Cazuza do Prado), a descoberta de diamantes no rio Mucugê.

Entre as décadas de 1840 e 1860, mais de 50 mil pessoas emigraram de várias partes do país para esta região. Os fazendeiros começaram a migrar levando consigo muitos escravos para trabalharem nas minas. Como os escravos eram considerados bens do dono da terra, não foram incluídos no registro populacional. Nesse caso, são observadas as estratégias utilizadas pelos capitalistas para expropriar os bens dos trabalhadores, bem como a exploração de mão de obra, garantindo o lucro, e, assim, a manutenção da reprodução das classes sociais.

Esses garimpeiros tinham as mais diversas origens sociais e estaduais, predominavam os mineiros (de Serro Frio e Diamantina, que fugiam do controle exercido pela Coroa) e baianos do Recôncavo (fazendeiros de açúcar), entre bandeirantes paulistas e pessoas das mais diversas nacionalidades. Há relatos da existência de milhares de escravos na regional, existindo pelo menos um núcleo de quilombo conhecido.

Variantes antigas e específicas da cultura negra são mantidas na regional, mescladas com a cultura indígena, principalmente na religião. O garimpo proporcionou o surgimento de muitos povoados que mais tarde se transformaram em cidades. Entretanto, com a crise habitacional, famílias inteiras passaram a viver em grutas naturais. Esses aglomerados humanos propiciaram basicamente a criação das quatro vilas que compuseram as Lavras Diamantinas: em 1847, a Vila de Santa Izabel do Paraguaçu (Mucugê); em 1856, a Comercial Vila dos Lençóis (Lençóis); em 1884, a Vila de Andaraí (Andaraí) e em 1890, a Vila Bela das Palmeiras (Palmeiras).

Atualmente, a Chapada Diamantina faz parte de um parque de preservação nacional. O Parque Nacional da Chapada Diamantina (PNCD) situa-se no centro do Estado da Bahia e foi criado pelo Decreto Federal N.º 91.655, de 17 de setembro de 1985, ocupando uma área de aproximadamente 152.400 ha. Seu objetivo, segundo o Decreto de Criação, é proteger amostras representativas da serra do Sincorá, uma das feições que compõem a Chapada Diamantina que, por sua vez, faz parte da Serra do Espinhaço.

O MST nessa regional está estruturado em quatro brigadas:

- 1) Maria da Glória, com 8 acampamentos, 2 assentamentos e 185 famílias assentadas. Os assentamentos são: São Sebastião do Itinga e Reunidas Jaqueira.
- 2) Valdete Correia, com 13 acampamentos, 7 assentamentos e 407 famílias assentadas. Os assentamentos são: Boa Sorte, Dandara, União da Chapada, Baixão, Moçambique, Florestam Fernandes, Europa.

- 3) Zacarias, com 8 acampamentos, 1 assentamento e 790 famílias assentadas.
- 4) Irmã Dorothy, com 12 acampamentos, 1 assentamento e 18 famílias assentadas.

O setor de educação também está estruturado nas brigadas, e em todos os assentamentos e acampamentos dessa região já tem escolas. Algumas são construídas pelas secretarias municipais de educação, mas em alguns casos as escolas funcionam em estruturas do próprio assentamento, e, na sua maioria, há coordenadores e diretores das secretarias municipais de educação. Quanto aos professores, alguns são indicados pelo MST, mas existem casos que essa autonomia ainda não foi conquistada. De acordo com a coordenação,

[...] a formação dos professores é feita pelo Instituto Chapada que pertence ao MST. Que orienta as escolas nessa região. Mas como os coordenadores não são do MST, isso dificulta a implementação da proposta do Movimento. Por isso, o setor de educação do MST não consegue desenvolver o seu trabalho como deveria. (COORDENAÇÃO REGIONAL DO MST, CHAPADA DIAMANTINA, 27/02/2012).

Os planejamentos são realizados em cada brigada, onde são definidos coletivamente os temas que serão trabalhados nas escolas. Quinzenalmente, as brigadas se reúnem para tais decisões e estudos dos princípios formativos do MST.

2.1.7 Regional Oeste

É formada por 31 municípios, os quais compreendem o Território de Identidade, denominado de Oeste Baiano, com destaque para as cidades de Barreiras, Cotejipe, Santa Maria das Vitória. Fica à margem esquerda do Rio São Francisco, com uma área de 116.786,918 km² e 524.220 habitantes (IBGE, 2005).

A ocupação dessa regional começou em 1553, quando tiveram início as “*Entradas*” para o interior da colônia em busca de mão de obra escrava para trabalhar nos engenhos e na exploração de riquezas minerais. Porém, a região do vale do São Francisco, nessa época, se tornou um espaço de criação extensiva de gado e de exploração do garimpo, sendo que o escoamento dessa produção foi feito através da navegação no Rio São Francisco.

Era uma localidade de forte resistência dos coronéis que se expressava em mandonismo, escravidão e violência, ações diretamente relacionadas à concentração de terras. Desenvolveu-se uma cultura típica, com característica própria de tipos denominados de “o cabra”, “o coronel”, “o cangaceiro”, “o vaqueiro”, “o barqueiro”, “o pescador”, e outros que muitas vezes se confundiam numa mesma pessoa (SOUZA, 1998, p. 7). Nessa regional, os

trabalhadores ficavam submissos aos coronéis, sem poder deixar a região e, quando haviam desentendimentos, saíam às escondidas, deixando para trás tudo que lhes pertenciam.

Foi nesse contexto que surgiu o revolucionário Carlos Lamarca, ex-coronel do Exército e militante do Movimento Revolucionário 08 de outubro – MR-8, que em 1968, se instalou naquela regional com o objetivo de fazer uma revolução socialista, pelas áreas rurais, onde o povo oprimido criaria uma guerrilha armada contra o Estado ditador. Iniciou a implantação de frentes de conscientização em diversas áreas de atuação, como na prática do esporte e do teatro, na discussão política e na atuação social. O erro fatal de Lamarca foi confundir miséria e pobreza com condições revolucionárias (SOUZA, 1988, p. 34).

Essa regional sofreu grandes transformações nas últimas décadas, principalmente devido à expansão do agronegócio, com a cultura da soja, contribuindo para a exploração capitalista, por meio da concentração de terras em grandes latifúndios. Essa reorganização do território rural feita para a sojicultura teve início desde a década de 1960, com a política de substituição de importações adotada pelo governo daquela época, e teve como vítima os trabalhadores do campo que foram expropriados para a cidade devido à utilização de equipamentos tecnológicos na agricultura, concentração de posses de terra e aumento do tamanho das propriedades, implementando aí um processo de modernização conservadora no campo. Os indicadores econômicos colocam essa regional, principalmente o município de Barreiras, como um dos maiores centros de desenvolvimento da bacia do São Francisco (MATOS, 2007).

Os estudos que tratam desse aspecto no oeste baiano⁶⁴ afirmam que nesse ponto o urbano intensificam os investimentos do capital no rural, impulsionando as mudanças necessárias – inclusive espaciais - para uma nova lógica de acumulação. Com isso, as cidades do agronegócio se multiplicam, tornando-se cada vez mais complexas, como lugares de cooperação do capital agrícola, resultando em novas territorialidades (ELIAS, 2006).

Para tanto, houve a adoção de um pacote de medidas para o campo por parte do governo federal, em parcerias com empresas multinacionais, o qual foi denominado de “revolução verde”, que ficou sobre a responsabilidade da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que faria a difusão pelo país do pacote tecnológico, cujo objetivo era garantir compromissos firmados entre o Estado Brasileiro e o capital internacional, aumentando a produção agrícola do país para exportação e com isso atingir o equilíbrio da balança comercial (FRANCO, 2001).

⁶⁴ ELIAS, 2006; MOURA & FILGUEIRAS, 2003; QUEIROZ, 2004.

Assim, foi criado um conjunto de medidas de apoio fiscal e crediário à produção agrícola brasileira, o que foi explicitado por meio do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) no período de 1972-1974, no governo do presidente Médici. Segundo Fernandes (2001), tal política fez parte da 2ª Revolução Agrícola Contemporânea, associada ao desenvolvimento da indústria química e mecânica, o que leva à produção em massa de insumos agrícolas.

Essas mudanças se constituíram um terreno fértil para manobras de políticas territoriais das grandes empresas, ampliando o campo de ação dos capitais privados para o agronegócio. Como o pacote tecnológico vendido ao Brasil não foi acompanhado de políticas que garantissem uma melhor distribuição de rendas e de terras, isso redundou em graves consequências sociais e socioambientais, acentuando a divisão social do trabalho (VEIGA, 1991), transformando também as relações entre campo e cidade.

De acordo com Franco (2001, p. 23),

[...] outro desdobramento da modernização desigual na agricultura foi a exclusão dos pequenos proprietários, que não tiveram acesso ao crédito rural e, portanto, não puderam concorrer no mercado com a produção em massa dos latifundiários, como resultado, grande parte desses proprietários venderam suas terras ou migraram para as cidades. Ademais, outra parcela foi se tornar bóias frias e assalariados subordinados aos grandes empreendimentos agrícolas.

Na Bahia, o modelo da “revolução verde” na agricultura foi implementado, principalmente na regional Oeste, por meio do Programa de Desenvolvimento dos Cerrados e do Programa de Cooperação Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento dos Cerrados, cujo objetivo era implantar pólos de desenvolvimento da revolução verde através da integração ao crédito rural orientado, assistência técnica, pesquisa, apoio de infraestrutura, o que beneficiou os médios e grandes produtores. A especulação fundiária nessa época fez com que as propriedades rurais ampliassem a ocupação de áreas em 70% em 10 anos, com um aumento na ocupação de terras em 131% (SEI, 2000).

A ocupação das terras do oeste baiano foi feita, em sua maioria, por agricultores, cooperativas e empresas do Sul do Brasil associados ao capital internacional. No caso da agricultura familiar, esta se desenvolveu, principalmente às margens do Rio São Francisco, onde as famílias aproveitaram para tirar o seu sustento da pesca; e, nos períodos de cheia, quando o rio deposita em suas margens matérias férteis, a população aproveita para cultivar a agricultura, na época das vazantes. Além disso, é feito um processo de exploração da força de

trabalho em sistemas de diárias, roças arrendadas ou contratos de meia, em que o trabalhador planta a roça e fica apenas com a quinta parte.

A meia é usada também entre os produtores de mandioca e nas casas de farinha. Nas diárias das fazendas de gado, o valor muda quando o vaqueiro se alimenta na fazenda. Se o vaqueiro possui cavalos e arreios, recebe um de cada três novilhos nascidos. Esperando essa retribuição, o vaqueiro sempre viveu de vales que depois eram descontados. No caso da pesca, a maioria sempre trabalhou por conta própria, mas são relatados casos de pagamentos com meia produção, ou com um terço, quando eles pescam em lagoas da propriedade de alguém (SOUZA, 1988).

Dessa forma, é possível perceber as formas de exploração capitalistas presentes nessa regional, sendo que a reforma agrária é, atualmente, um mecanismo de luta contra esse modelo excludente e reprodutor do poder oligárquico. Os primeiros assentamentos de reforma agrária foram implantados no município de Barra, em 1988 e, atualmente, estão presentes em quase todos os municípios.

Tabela 13 – Formas de acesso à terra no Médio São Francisco – 2003.

Formas de Acesso a Terra no Médio São Francisco - 2003

Municípios	PA ⁽¹⁾ Reforma Agrária	Acampamentos	Assentamentos ⁽³⁾ PCT	Comunidades ⁽⁴⁾ Negras Rurais Quilombolas	Comunidades ⁽⁵⁾ Fundo de Pasto
Barra	4		1	7	
Bom J. da Lapa	8	2	1	4	
Brejolândia					
Buritirama					3
Carinhanha	4			8	
Feira da Mata					
Ibotirama	1	1	3		
Igaporã				9	
Iuiú					
Malhada	3	1		4	
Matina			1		
Morpará	1		2		
Muquém do S. Francisco	3		3	1	
Paratinga	2				
Oliveira dos Brejinhos	1				12
Riacho de Santana	1		2	2	
Serra do Ramalho	3				
Sítio do Mato	12	2		2	
TOTAL	43	6	13	37	15

Fonte dos dados: (1) INCRA/BA SR 05; (2) MST, FETAG, CETA; (3) CDA; (4) ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos (2000); (5) CDA. Elaboração: Projeto GeografAR.

A partir de 2003, foram também realizados outros processos de desapropriação de terra devido à luta dos movimentos sociais do campo. Dentre eles, as comunidades de Fundo de Pasto. Estas são formações socioeconômicas que configuram um modelo singular da posse e uso da terra no semi-árido, cuja expressão social vai além da participação como força produtiva, pois nessas formações se realizam pastoreios comunitários extensivos do gado de pequeno porte e de agricultura de subsistência. Para contrapor ao capital, os movimentos sociais ainda enfrentam o problema de grilagem de terra. De acordo com Wanilson Santos, integrante da coordenação estadual do MST, em entrevista para o jornal EcoDebate,

[...] um dos grandes empecilhos ao avanço da reforma agrária no Oeste Baiano é a grande dificuldade existente para demarcar os lotes dos assentamentos. É uma região que ainda possui muita grilagem de terras, com grupos que trabalham só com isso, a serviço dos estabelecimentos do agronegócio.

Figura 8 – Ocupação do MST a uma rodovia da regional Oeste.



Texto e fotos Eduardo Lena

Como estratégia de enfrentamento ao capital, na regional, o MST tem utilizado as ocupações dos espaços públicos para pressionar o Estado, no sentido de conseguir os objetivos de luta, como assentamentos de famílias em áreas rurais ocupadas, construção de escolas, postos de saúde, dentre outros.

Nessa regional, o setor de educação está estruturado com coordenações nas brigadas. Em apenas alguns municípios é possível implementar a proposta de educação do MST, pois existem prefeituras em que o diálogo não acontece. A coordenadora estadual do setor de educação na região fez a seguinte afirmação: “Os professores de lá são da cidade e não tem concepção de trabalho de educação do campo. Não tem professores militantes”. Esse é um

problema que o MST enfrenta em todas as regionais do Estado em algumas escolas para que os seus princípios sejam trabalhados. O planejamento acontece nos municípios onde o MST tem autonomia para fazê-lo, de forma interdisciplinar, e são trabalhados com base em projetos temáticos:

O planejamento é interdisciplinar, quinzenalmente. A gente pega um tema pra trabalhar todas as disciplinas. É mais fácil para trabalhar com as turmas multisseriadas porque a gente só modifica o conteúdo de acordo com a série. Os temas são discutidos de acordo com a necessidade da comunidade. A decisão dos temas é coletiva. (COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO – REGIONAL OESTE DA BAHIA, 20/11/2012).

Nessa regional existe um esforço do governo municipal para a implementação do Programa Escola Ativa nas escolas das áreas de assentamentos do MST, o que tem gerado conflitos entre a coordenação da educação do MST e as secretarias municipais de educação, por não haver concordância nesse sentido. O MST entende que esse programa é voltado para os interesses capitalistas, por isso, não o aceita nas áreas de assentamentos e acampamentos que estão sob seu domínio.

2.1.8 Regional Nordeste

O nordeste da Bahia é uma região formada por 60 municípios organizados em seis microrregiões: Alagoinhas, Entre Rios, Euclides da Cunha, Jeremoabo, Ribeira do Pombal e Serrinha. Tem uma área de 53.335, 147 km², com população de 1.517. 182 habitantes (IBGE, 2010). Foi nessa região onde aconteceu a história de Canudos, local em que houve um confronto entre o Exército Brasileiro e os integrantes de um movimento popular liderado por Antônio Conselheiro.

Essa regional, caracterizada por latifúndios, secas extensas e muito desemprego passava por uma grande crise econômica e social no século XIX, quando milhares de pessoas se juntaram a esse líder carismático em busca de uma libertação dos flagelos da seca, de terra, bem como uma salvação milagrosa. Houve perseguição por parte dos fazendeiros, da igreja e do Estado, que se aliaram para derrotar Canudos, tendo conseguido num conflito em que morreram mais de cinco mil soldados e vinte mil trabalhadores. A terra na região ainda está concentrada nas mãos de uma violenta oligarquia latifundiária.

Outra forma de luta pela posse da terra nessa regional foi o Cangaço, entre o final do século XIX e início do século XX. A necessidade de manter a posse da terra fez com que

fazendeiros mantivessem exércitos para lutarem contra os índios e pequenos posseiros, colocando o terror entre os trabalhadores para manter a posse privada da terra. O cangaço era dividido em três grupos: os que prestavam serviços esporádicos aos latifundiários, os políticos que expressavam o poder dos grandes fazendeiros e os cangaceiros independentes.

Atualmente existem muitos conflitos de luta pela terra na região. No caso do MST, foi ocupada inicialmente, a Fazenda Horizonte Novo, na região de Queimadas, por 100 famílias de trabalhadores rurais, e nas proximidades de Jeremoabo, outras 100 famílias ocuparam a fazenda Estrelinha.

O MST está atuando na região há apenas quatro anos, mas ainda precisa de muita organicidade. Os setores estão funcionando muito precariamente, com falta de militantes e quadros que possuam a formação necessária. A região está estruturada com 3 brigadas:

- 1) Mandacaru com 6 acampamentos e apenas 1 assentamento, denominado de Eldorado do Semi-árido.
- 2) Eldorado dos Carajás com 11 acampamentos e 1 assentamento, chamado de Olga Benário.
- 3) Velho Chico com 9 acampamentos e 2 assentamentos: Bom Jardim e Alto Bonito.

É a única região que ainda não tem escolas em todos os assentamentos e acampamentos. Segundo a Direção regional, isto se deve ao difícil diálogo entre as prefeituras, ao pouco tempo que o MST está nesse espaço ou ao número reduzido de crianças em determinadas áreas, dificultando a formação de turmas. O ensino ainda não funciona com base na proposta de educação do MST devido à falta de militantes qualificados para desenvolver esse trabalho. Os professores são indicados pelas secretarias municipais de educação, e há alguns casos de professores voluntários.

Como o MST nessa região ainda não conquistou autonomia frente à burocracia estatal para trabalhar a sua proposta educacional até o momento de realização dessa pesquisa, a gestão escolar e o planejamento são realizados, como nas demais escolas, sob à responsabilidade dos respectivos municípios.

2.1.9 Regional Norte

Nessa região fica a barragem de Sobradinho. Na época da sua construção desalojou 58 mil camponeses, conforme dados da CPT; e os projetos públicos de irrigação tomaram conta da região, insuflando a grilagem de terras e atraindo empresas do agronegócio, dando início à luta na qual morreram vários trabalhadores, que deram nome, mais tarde, aos assentamentos

do MST, como: Luís Nunes, Antonio Guilhermino, e outros. Terra do Padre Cícero Romão Batista (o Padim Ciço), foi um local onde a população sertaneja pegou nas armas e lutou para derrubar o poder dos coronéis.

Os primeiros municípios nessa região ocupadas pelo MST foram Juazeiro e Casa Nova, sendo localizado neste último o primeiro acampamento com o nome de Três Bois, que fica num local que, na época, era denominado de viaduto da maconha. Atualmente, existem lá 50 famílias assentadas. Foi uma região de muitos conflitos entre trabalhadores, policiais e pistoleiros que vinham de Petrolina. De acordo com os dados fornecidos pelo coordenador estadual do MST na região Norte, os assentamentos do MST nessa regional se dividem em 3 brigadas:

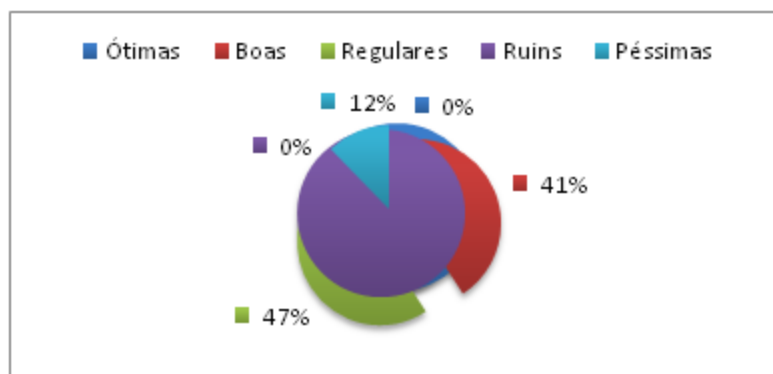
- 1) Nova Canudos com dois assentamentos: Antônio Conselheiro e Caxumba da Torre. Essa brigada atualmente conta com mais de 30 acampamentos.
- 2) Pau de Colher com os assentamentos: Vale da Conquista, Canaã, Luís Nunes, São José.
- 3) Brigada do Sertão com 4 acampamentos: São Francisco, Antônio Guilhermino, Moca, Vitória.

O setor de educação nessa regional também está estruturado em coordenações por brigadas, sendo dois coordenadores em cada uma. De acordo com a coordenação, não existe dificuldade de trabalhar com a pedagogia do MST, uma vez que a maioria dos professores é dos assentamentos, são militantes, e alguns fizeram o curso superior pelo PRONERA, sendo funcionários concursados ou contratados pelos municípios. A gestão das escolas é feita por diretores que ficam nas secretarias de educação, mas existe um articulador do próprio movimento que é pago pelos municípios para fazer a mediação entre a SEMED e o MST.

2.2 Estrutura física das escolas em áreas do MST na Bahia

A estrutura física em muitas escolas do campo, a nível nacional, não tem sido adequada aos Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) para que a aprendizagem aconteça. Nos últimos anos tem havido alguns investimentos pelo governo federal nesse sentido, mas ainda não foi o suficiente para melhorar tal conjuntura. Essa precariedade também ficou refletida nos resultados dessa pesquisa, no que se refere à questão sobre as condições da estrutura física da escola onde os sujeitos da pesquisa trabalham.

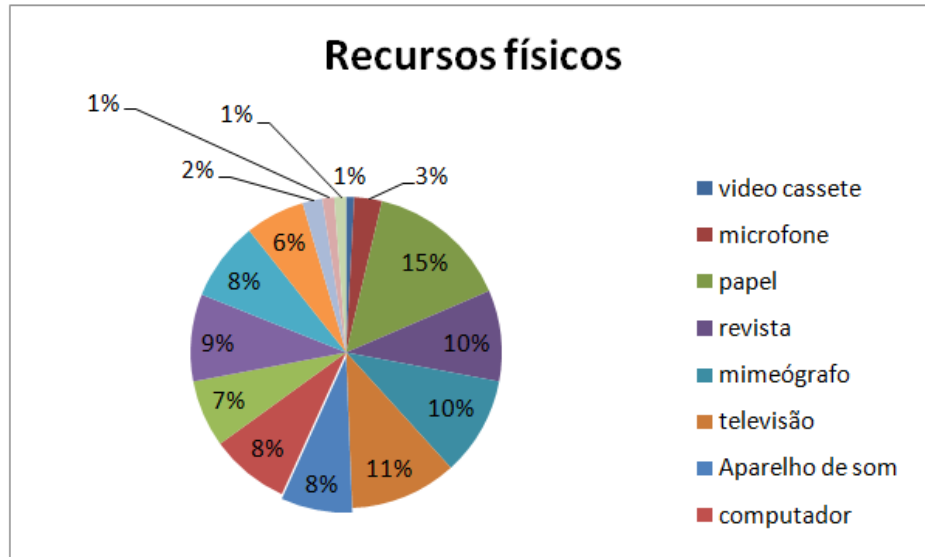
Gráfico 22– Condições das estruturas físicas das escolas nas regionais da Bahia



Tal realidade está explicitada no Gráfico 22 acima no que se refere às condições de funcionamento das escolas em áreas do MST, na Bahia, pois 47% dos professores responderam que as condições são regulares, 12% que são péssimas, 41% que são boas, totalizando 59% de escolas que não têm boa estrutura para que a educação funcione, em áreas de assentamentos e acampamentos.

Quanto aos recursos físicos, observa-se nas escolas de assentamentos do Estado, conforme os dados colhidos nos questionários, que a grande maioria possui uma variedade de recursos, como papel ofício, revista e televisão em maior quantidade. O vídeo cassete já não existe, devido ao avanço tecnológico, mas o DVD como substituto aparece em número considerável. Apesar da política nacional de inclusão digital pelo Proinfo, o número de escolas que possui laboratórios de informática e internet ainda é pequeno.

Gráfico 23 – *Recursos físicos presentes nas escolas de assentamentos e acampamentos*



3 A BUROCRACIA ESTATAL E A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MST

A gênese do termo burocracia está relacionada, inicialmente, à organização formal do Estado e, posteriormente, à Teoria Geral da Administração com seus vários modelos explicativos de estruturação de quadros na empresa capitalista, desde o taylorismo aos estruturalistas. Porém, o seu desenvolvimento maior se dá no âmbito do Estado.

Hegel foi quem sistematizou o termo burocracia como poder administrativo e político, ou seja, tanto no âmbito estatal como no de corporação privada. Para Hegel (1940, p. 190), o Estado contém o interesse universal, sendo uma instância suprema que elimina todas as particularidades no seio da unidade, representando uma síntese do universal e do particular.

O dicionário básico de Filosofia traz dois sentidos para o termo burocracia. O primeiro designa a importância da hierarquia de funcionários e empregados de escritórios num sistema de decisões econômicas e políticas. O segundo traz um sentido pejorativo de apropriação do poder por uma organização em que as pessoas se fundem num anonimato, suprimindo toda responsabilidade individual e opondo grande inércia a toda a tentativa de mudança (JUPIASSU, 2008, p. 36). Assim, compreende uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de uma administração impessoal, organizada de forma hierárquica, baseada em métodos racionais.

A burocracia está relacionada a todos esses aspectos uma vez que pressupõe dominação, poder e alienação. No sistema capitalista representa o antagonismo da divisão social de classes, pois enquanto alguns detêm os meios de produção, outros não os possuem, podendo daí presumir uma escala hierárquica entre os que mandam e os que obedecem. Nesse sentido se expressa Weber:

a burocracia é a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensividade dos serviços, aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas. (1998, p. 145).

Weber classifica a burocracia em três tipos ideais⁶⁵ puros que constituem a dominação burocrática: dominação legal, patrimonial e carismática. A dominação legal é formada legalmente por meio de estatutos, leis, regras. O funcionário possui formação profissional,

⁶⁵Tipo ideal weberiano: construção conceitual realizada a partir de certos elementos empíricos, que se agrupam logicamente em uma forma precisa e consistente, porém, de uma forma que, em sua pureza ideal, nunca se encontra na realidade (MOTTA, 2000, p. 62).

com serviço regulamentado por contrato. Fazem parte, tanto os estados e municípios, como a empresa capitalista. A dominação patrimonial possui dominação patriarcal, com senhor e súditos. Os servidores são recrutados com total dependência do Senhor. As relações são reguladas pela tradição, pelo privilégio e pela fidelidade. A dominação carismática caracteriza pela relação de afetividade entre senhor e servos. Os tipos mais puros de líder são o profeta, o herói e o guerreiro, tendo predominado, principalmente, nas antigas comunidades cristãs.

3.1 Os tipos de burocracia

3.1.1 A burocracia no modo de produção asiático

Quando surgiu na sociedade o excedente econômico, começou-se a divisão do trabalho, separando o artesanato da agricultura e reforçando a economia natural⁶⁶. Há uma sobreposição da economia ao poder do chefe supremo e dos chefes de família e uma apropriação do excedente econômico pela minoria que assume uma forma de dominação, ainda nessa fase denominada de cooperação simples (ENGELS, 2002, p. 12).

Apesar de a burocracia não ser a única forma de organização social, onde ela surgiu, acabou triunfando, a exemplo da China, Egito, Império Romano, Bizâncio, mesmo tendo predominado nesses lugares formas de burocracias irracionais, caracterizadas como burocracias patrimoniais. Geralmente era o escravo que desenvolvia a função do burocrata. Inclusive, a primeira força policial de Atenas foi recrutada entre os escravos, porque não era digno um homem livre privar da liberdade outro homem livre.

A realização de obras nas culturas de irrigação, construção de canais e horticultura nas comunidades, principalmente no Antigo Egito, passaram a requerer uma direção para coordenar os trabalhos, transformando as funções com o surgimento de uma hierarquia nos postos de trabalho, sendo que as autoridades superiores passaram a explorar as comunidades subordinadas quando se deu a apropriação da terra pelo Estado patrimonial burocrático, ou burocracia patrimonial.

O controle da água do rio Nilo era dirigido pelo Estado e o caráter centralizado do Egito passou a se repetir, na Antiga Mesopotâmia e na China, onde os cultivadores passivos sob a direção de uma classe letrada de funcionários planejavam e executavam o plano (WEBER, 1964, p. 775). Além dessas sociedades, o modo de produção asiático engloba

⁶⁶ Economia natural aparece para Weber como sinônimo do que denominou de economia consuntiva (TRATEMBERG, 2006, p. 31).

também se desenvolveu no México e no Peru, com os Incas e os Maias, e pressupõe a existência quase nula de divisão do trabalho entre campo e cidade, transição da economia de consumo para produção do excedente, e exploração de mão de obra, sendo o Estado, a autoridade suprema. A burocracia é composta de militares, intelectuais e funcionários públicos.

A burocracia patrimonial tem como base a propriedade. Fazendo um retrospecto às civilizações antigas é possível observar que nesse espaço temporal essa forma burocrática não foi instrumento auxiliar do capital. Ou seja, “nesse período administrava-se, explorando através do tributo, a exemplo do Egito, no qual a burocracia surgiu de necessidades técnicas de coordenação e supervisão, para deter o monopólio de um poder político que tinha, no faraó, seu símbolo máximo” (MOTTA, 2000, p.14).

O cultivo da terra na China era elaborado, naquela época, por intelectuais que mantinham em segredo as técnicas e cuidavam para que o plano fosse executado conforme o planejamento. Já na Rússia, o antigo governo criou comunidades de aldeias por razões administrativas e fiscais. A terra pertencia a um grão-príncipe e ao seu grupo, e os camponeses pagavam o tributo por meio de produtos produzidos como cera, mel e cereais.

Durante o feudalismo, os administradores da burocracia ou pertenciam à classe feudal ou eram absolvidos por ela, e, como a burocracia fazia parte da ordem feudal não precisava de uma hierarquia para dirigir assuntos públicos ou para aplicar normas de disciplina nas massas. Nesse tipo de burocracia, a legitimação do poder prescinde da crença na eternidade da ordem social, na justiça e na pertinência da maneira tradicional de agir.

O líder tradicional é o senhor, o qual comanda em virtude de seu *status* de herdeiro. Suas ordens são pessoais e arbitrárias, mas tem seus limites fixados pelos costumes. Seus súditos obedecem-no, seja por lealdade pessoal, seja por seu *status* tradicional. Quando este tipo de dominação se estende sobre uma população e um território relativamente grandes, o aparato administrativo decorrente pode tomar duas formas ideais, a patrimonial e a feudal (FERRARI, 1971, p.73).

Marx caracterizou as formas primárias e secundárias das formações econômicas pré-capitalistas, estabelecendo as razões de sua diferenciação, dividindo-as em sociedades antigas, asiáticas, eslavas, clássica arcaica e germânica, sendo que a asiática aparece em nível individual, comunitário e despótico.

No *Grundrisse* e na *Crítica da economia política*, o modo de produção asiático aparece como a primeira etapa da história social e apresenta quatro modos de produção: asiático, antigo, feudal e burguês moderno. Na ideologia Alemã aparece o conceito de modo de

produção e a existência da comunidade tribal, propriedade comunal da Grécia Antiga e o início da História de Roma em contraste com a propriedade privada (TRATEMBERG, 2006, p. 63).

No *Manifesto do Partido Comunista* são estabelecidos os modos de produção que abrangem da Roma Antiga à burguesia da sua época, observando o antagonismo entre as classes, mas não são citadas as sociedades tribais, patriarcais e asiáticas⁶⁷. É nesse modo de produção que a burocracia surge como a expressão da classe dominante, exercendo o poder político. Observa-se, então, uma concomitância entre o modo de produção asiático e a burocracia patrimonial feudal. Entretanto, a origem de sua concepção remonta a Aristóteles, Maquiavel, Hobbes e Montesquieu. Posteriormente, outros estudiosos trouxeram as suas contribuições, como: Stuart Mill, Marx e o próprio Hegel, sendo que cada um apresenta pontos de vista diferentes quanto ao papel do Estado na economia, o aparato administrativo e os sistemas de legitimação.

Com base nas análises de Tratemberg (2006), no que se refere às questões estatais, na burocracia patrimonial, o poder é exercido de forma tirânica e arbitrária, mas, a sua base legal e voluntária o distingue do regime de tiranias resultantes de conquistas. No âmbito econômico, o Estado é empreendedor e monopolizador, porém, há dependência da classe dominante para com a burocracia que é hierarquizada e normatizada para gerir os negócios do soberano. Os sistemas de legislação baseiam-se na tradição e tem a ajuda religiosa que faz a divinização do monarca, cuja estrutura confunde-se ou subordina-se ao Estado (FERRARI, 1971 p.75).

3.1.2 Burocracia Estatal no capitalismo

Durante a Idade Média não havia estados nacionais e o poder era centralizado na igreja e nos senhores feudais. Mas as crises do feudalismo deram margem à implantação do capitalismo, devido à expansão do comércio que trouxe grandes transformações econômicas e sociais, fazendo com que muitos servos se revoltassem contra seus senhores e migrassem para a cidade, o que contribuiu para fortalecer a burguesia.

De acordo com a doutrina clássica, o Estado surgiu devido às mudanças do poder econômico e político na Europa do século XVII. O processo histórico que contribuiu para a formação do Estado Moderno foi organizado em oposição ao regionalismo dos feudos e das

⁶⁷ “Na Roma Antiga encontramos os patrícios, plebeus, cavaleiros e escravos; na Idade Média, senhores, vassallos, mestres, companheiros e servos em cada uma destas classes com graduações particulares” (MARX, 1964, p. 28).

idades que geravam fragmentação político-administrativa; e ao universalismo da igreja que espalhava um poder político e ideológico para todo o ocidente. Para a formação de um Estado Nacional, foram idealizadas as seguintes características: idioma comum, território definido, soberania e exército permanente.

Os filósofos do século XVII basearam suas teorias sobre o Estado na natureza humana. Hobbes, em seu *Leviatã* (1651), fez uma das primeiras tentativas de sistematizar o comportamento humano com base na lógica dedutiva, com uma teoria política que sustentou que os apetites e as aversões são o que determinam as ações voluntárias do homem, e que o único meio para os homens satisfazerem seus apetites e evitarem as aversões, seria admitir um poder soberano, contra o qual cada um deles seria impotente (CARNOY, 1988, p. 26).

Em seguida, surge Locke que, tal como Hobbes, observa que a condição política original do homem é o “estado de natureza não-primitivo”, no qual o homem tem perfeita liberdade individual para realizar todos os seus direitos e privilégios. Porém, esse estado de natureza pode degenerar em guerra, no qual um homem pode tentar submeter outro homem ao seu poder absoluto.

Homens vivendo juntos de acordo com a razão, sem um superior comum na terra com autoridade para julgar entre eles, nisso consiste propriamente o estado de natureza. Mas a força, ou um desígnio declarado da força contra a pessoa de outrem, quando não há qualquer superior comum na terra a quem apelar por auxílio, constitui o estado de guerra; é a falta desse recurso que dá ao homem o direito de guerra mesmo contra um agressor, embora esteja em sociedade e seja igualmente súdito. (LOCKE, 1955, p. 14).

Em defesa desse estado de guerra, o argumento apresentado por Locke é o de que os homens se juntam numa sociedade política, com um conjunto de leis para controlá-los, entregando à essa sociedade os direitos de autopreservação e a propriedade à comunidade que é o Estado.

No entanto, porque nenhuma sociedade política pode subsistir sem ter em si o poder de preservar a propriedade e, para tanto, ter o poder de punir as ofensas de todos os membros dessa sociedade, somente haverá sociedade política quando cada um dos membros renunciar ao próprio poder natural, passando-o às mãos da comunidade, em todos os casos que não o impeçam de apelar à proteção da lei estabelecida por ela. Portanto, sempre que qualquer número de homens se reúne em uma sociedade de tal forma que cada um abandone seu poder executivo da lei natural, passando-o ao público, aí, e somente aí, haverá uma sociedade política ou civil (LOCKE, 1955, p. 61-62).

Hegel (1940, p. 195) fala da origem do Estado como ato de liberdade concreta cuja finalidade é a integração dos interesses particulares e individuais, que com o seu formalismo, representa o interesse geral. A burocracia, para esse filósofo alemão, tem seus pilares assentados na racionalidade do Estado diretamente ligada à Revolução Francesa e assume materialmente a existência do Estado, cuja realidade está determinada como um conjunto de funções e atribuições regulares em que só o Estado, por meio do seu pessoal, pode exercer. É pela burocracia que o poder público se torna uma realidade concreta. Por meio da burocracia os indivíduos são informados de que os serviços públicos se encontram disponíveis e de forma plena constituem o próprio Estado.

Essa burocracia marcou o Estado Moderno do século XVII e adentrou o século XIX por meio das grandes corporações capitalistas, atingindo o que La Passade e Lorau (1972) caracterizaram como burocratização do mundo e da vida, ou seja, estendendo-se por todas as esferas de trabalho e de poder da sociedade civil e da sociedade política. No Estado Moderno, a burocracia é composta de uma administração profissional exercida por funcionários assalariados e baseada no conceito de cidadania. Nesse período, aparece a constituição de mercados nacionais e internacionais em detrimento das organizações locais, promovendo a monopolização e regulamentação de todos os poderes coercivos “legítimos” por uma única instituição coerciva universal, que era o Estado (WEBER, 1940).

Divergindo de Hegel, Marx não conceitua o Estado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade. Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2004, p. 23) vincularam o Estado aos interesses da classe dominante. Ou seja, “a partir da divisão social do trabalho acontece uma cisão entre os interesses gerais e os interesses particulares, sendo que as ações dos indivíduos se erguem diante deles como poder hostil e os subjuga. O interesse comum se erige no Estado”. O Estado se apresenta na forma de comunidade ilusória, por meio de uma ideologia capitalista, sempre voltado para os interesses da classe dominante, fazendo parte da sociedade política que, devido às contradições, travará lutas com a sociedade civil.

No século XX, com a crise da década de 1930 e as mudanças geradas pelo pós Segunda Guerra Mundial, a teoria de Estado predominante na América Latina é a Liberal de Adam Smith, adaptada ao contexto do capitalismo monopolista, com a ideia de que a “mão invisível”⁶⁸ do livre mercado deve operar gerando bem-estar, e o Estado deve atuar independente da vontade geral, da vontade dos capitalistas e contrária ao interesse público. Nesse contexto, a burocracia estatal é sua própria base de poder, assistida por intelectuais e

⁶⁸ FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1979.

habitada por tecnocratas que desejam estender seu poder, ampliando a dimensão do setor público de acordo com seus interesses, e não para as necessidades públicas. De acordo com Carnoy (1998, p. 313), “nesse caso o Estado jamais retrocedeu. Em vez disso, ele se infiltrou firmemente mais e mais no livre mercado, incitado pelos *lobbies* atuantes por meio de uma burocracia governamental auto-ampliada”.

Nessa forma utilitarista smithiana de organização, a produção dá o direcionamento da sociedade, e o Estado deve trabalhar apenas no sentido de investir nos serviços e mercadorias que a livre empresa não quer por não achar lucrativo, e também nos serviços públicos (segurança, educação, estradas), atuando na legislação e na política fiscal e monetária. A segunda versão do utilitarismo emerge da descrença da democracia direta propugnada por Bentham e James Mill na teoria pluralista, cuja lógica subjacente é a de que o Estado reflete a vontade da maioria daqueles que estão preocupados com a política. O pluralismo tem sido utilizado para racionalizar os níveis de participação inferiores observados entre aqueles com menor educação formal ou com menor “conhecimento”. As massas têm sido enfocadas implícita ou explicitamente, como compulsivas, facilmente domináveis e carentes de informação para elaborar juízos políticos informados (LIPSET, 1963).

Como resposta teórica ao pluralismo surge o corporativismo social para os que pensam que a democracia liberal não pode sobreviver na sociedade moderna, mas se preocupam com o autoritarismo da esquerda e da direita. O pensamento é de que a democracia em excesso interfere na eficiência política e econômica. O poder da burocracia é ampliado e a meritocracia desempenha papel predominante ao alocar poder na sociedade. Os líderes de sindicatos e das corporações bem como os tecnocratas estatais de alto nível são os que detêm mais conhecimentos, e, por isso, são mais bem sucedidos, cabendo-lhes a responsabilidade de resolver os problemas nacionais. O Estado assume o poder central do desenvolvimento capitalista e a democracia é diminuída em nome do crescimento econômico.

Como forma de administração adotada na América Latina pela burocracia privada e pública até a década de 1980 do século XX, houve predominância do taylorismo/fordismo, para o qual a burocracia é definida como emergente das condições técnicas de trabalho, pela separação entre as funções de execução e planejamento, predominando a organização sobre o homem, acentuando como fator motivador único o monetário (TRATEMBERG, 2006, p. 92).

A perspectiva Taylorista foi desenvolvida por Frederick Winslow Taylor, que teve como precursores Fayol, Ford e Mayo. O método de Taylor⁶⁹, com base no tempo cronometrado, é oriundo da aplicação de um sistema empírico em que o conhecimento surge da evidência sensível, não da abstração. [...] Para Taylor, os que executam devem ajustar-se aos cargos descritos e às normas de desempenho. Aí a capacidade do operário tem um valor secundário, o essencial é a tarefa do planejamento. A especialização extrema do operário, no esquema de Taylor, torna supérflua sua qualificação (TRATEMBERG, 2006, p. 88).

Nesse sentido, a análise marxista do tempo está relacionada à perspectiva de que o capitalista busca se apropriar cada vez mais do tempo livre do trabalhador para a aquisição da mais-valia. Sendo assim, cabe analisar que a categoria tempo tem sentido diverso do olhar do trabalhador para o do patrão, e que o patrão está observando como racionalizá-lo cada vez mais para produzir lucro, tornando o trabalhador um escravo do relógio, pois o seu tempo livre (de descanso) vai diminuindo cada vez mais com a precarização do trabalho ou aumento das funções. Nesse sentido, Marx reduz os trabalhadores à “carcaça do tempo”.

A quantidade de trabalho somente, servido de medida de valor sem considerar a qualidade, supõe por sua vez que o trabalho simples tornou-se o eixo da indústria. Ela supõe que os trabalhadores equalizaram pela subordinação do homem à máquina, ou pela divisão extrema do trabalho, supõe que os homens se apagam diante do trabalho; que o trabalho tornou-se o balanço do pêndulo e tornou-se a medida exata da atividade de dois operários, assim como o é da rapidez de duas locomotivas. Então, não é preciso dizer que uma hora de um homem vale outra hora de outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é mais nada, ele é no máximo a “carcaça do tempo”. Não existe mais questão da qualidade. A quantidade sozinha decide tudo: hora por hora, jornada por jornada (MARX, 2004, p. 48).

Cabe ressaltar que essa expropriação e exploração do tempo livre do trabalhador foi aprofundada com muito sucesso no período do taylorismo e do fordismo. O que diferencia é que, enquanto o taylorismo previa a produção em massa, o fordismo prevê o consumo da massa, um novo sistema de força de trabalho, uma nova política de controle, gerência de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, uma nova sociedade democrática, racionalizada, modernista, populista (HARVEY, 2009, p. 121).

⁶⁹ O estudo do tempo e a cronometragem definem-se como pedra angular do seu sistema de racionalização do trabalho. Cada operação é decomposta em tempos elementares; auxiliado pelo cronômetro, Taylor determina o tempo médio para cada elemento de base do trabalho, com a finalidade messiânica de evitar o maior dos pecados - a perda de tempo (TRATEMBERG, 2006, p. 90).

Taylor desconhece as tensões dos trabalhadores entre a personalidade e a estrutura das organizações formais, valorizando o desenvolvimento da administração, e faz uma análise racionalizada dos tempos e movimentos, cuja lógica é de que “os operários possam executar, em ritmo mais rápido, os mais pesados tipos de trabalho” (TAYLOR, 1932, p. 16). Taylor faz um estudo minucioso do trabalho de operários com a pá, trabalho de fundição e de pedreiro para cronometrar o tempo de trabalho na execução das tarefas e para observar a fadiga muscular. A sua visão é de que os homens nascem preguiçosos, ineficientes e infantilizados, com baixo nível de compreensão, por isso vão precisar de um administrador. Aparece, nesse contexto, a separação manual e intelectual do trabalho, bem como a fragmentação típica do modo de produção capitalista monopolista baseado na produção de massa.

Na perspectiva Taylorista, a função do empresário é satisfazer os interesses da sociedade e do consumidor, o que vai racionalizar a conduta de vida das pessoas no aproveitamento das riquezas de forma coletiva. Nessa mesma direção aparece Fayol, com a tese de que o homem deve se restringir ao seu papel na estrutura ocupacional parcelada. Cada mudança de ocupação implica um esforço de adaptação que diminui a produção (FAYOL, 1965, p. 39).

A gênese da teoria clássica taylorista/fordista é o papel destinado à disciplina copiada do modelo militar. Tais modelos se referem ao que Durkheim denominou de divisão mecânica do trabalho, na qual o trabalho é realizado de forma parcelada. Na organização formal burocrática o administrador desempenha papel primordial. No processo de impessoalização e especialização das tarefas as pessoas se alienam nos papéis desempenhados no sistema burocrático.

Outro destaque para as teorias administrativas da Escola Clássica foi Elton Mayo com a Escola das Relações humanas, tendo como ponto forte a união entre coordenação, administração e demais funcionários nas empresas. Analisou pequenos grupos da fábrica, isolados da sociedade industrial, valorizando o papel do consenso do pequeno grupo para produzir mais, minimizando o papel do administrador. Para Mayo, a cooperação entre os operários conduz à aceitação das normas administrativas, escamoteando situações de conflito industrial. Enquanto a Escola Clássica pregava a harmonia pelo autoritarismo, Mayo procurava, por meio do uso da Psicologia, converter a resistência em problema de inadaptação pela manipulação dos conflitos, através do uso da Psicologia Social e da Sociologia Industrial.

Mayo vê os conflitos nas empresas como meros desajustes, quando na realidade se dá a oposição de duas lógicas: a lógica do empresário que procura maximizar os lucros e

minimizar os custos, e a lógica do operário que procura maximizar seu salário. Observa-se que, nesse caso, a Escola Clássica era menos alienada em relação às determinações econômicas na conduta empresarial: “para ela o administrador não devia falar em relações humanas, moral na empresa, mas, sim, usar a linguagem dos custos” (TRATEMBERG, 2006, p. 103). Observa-se a preocupação com o lucro e a forma de organização da empresa capitalista com base na técnica científica, que acontece a partir da racionalização do trabalho, fazendo com que haja, cada vez mais, exploração da classe trabalhadora.

Analisando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no âmbito do capital, especificamente na fase do taylorismo e do fordismo, Antunes (2000, p.25) alerta que entende o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria

e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção de massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção de série fordista; pela existência de unidade fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

A crise do sistema taylorista/fordista iniciou-se na década de 1970, devido ao aumento do preço da força de trabalho, à queda nas taxas de lucro ocasionadas pelas lutas entre capital e trabalho, ao desemprego estrutural, dentre outros. Disso resulta o nascimento de um novo modelo econômico, chamado toyotismo, cujo discurso volta-se para a valorização do trabalho em equipe, qualidade do e no trabalho, multifuncionalidade, flexibilização e qualificação do trabalhador. Oculta, porém, a exploração, a intensificação e a exploração do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema do metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável (MÉSZÁROS, 2007).

No processo de reorganização societal do capitalismo, observa-se o advento de um capitalismo global, com expansão ilimitada, tornando incontrolável o sistema social, conforme observa Antunes:

Escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, [...] dentro do qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua viabilidade produtiva, ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e, nesse sentido, totalitário – do que o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério de viabilidade em tudo. (1999, p. 25).

O toyotismo surgiu no Japão, nas fábricas automobilísticas Toyota, e ganhou destaque em todo o mundo devido ao seu modelo de acumulação flexível. Estas novas formas de relação entre capital e trabalho passaram a exigir do trabalhador mais qualificação, multifuncionalidade, polivalência, capacidade de tomar decisões e de liderança. Do ponto de vista do mercado, surge o certificado de controle de qualidade denominado ISO, relacionado a inspeções do controle de qualidade nas mercadorias, bem como a exigência de trabalhadores com mais qualificações. Observam-se nesse sistema, mudanças no sistema produtivo com a introdução da tecnologia computadorizada, e ao mesmo tempo, uma crescente intensificação e precarização do trabalho.

Como maximização dos lucros, o capital depende da dinâmica do mercado de produtos, dada pela contínua substituição de mercadorias velhas pelas novas. Assim, quanto menor tempo de vida útil tiver um produto, maior será a dinâmica do consumo, ocorrendo mais lucro da parte dos capitalistas. A utilização decrescente do valor de uso é fundamental para o processo de valorização do capital. “Na empresa da era de reestruturação produtiva, torna-se evidente que quanto mais qualidade total os produtos devem ter, menor o seu tempo de duração” (ANTUNES, 1999, p. 50).

Observa-se que o discurso da qualidade total é mais uma estratégia de exploração do sistema capitalista, na qual o tão propalado respeito pelo consumidor vem associado ao baixo tempo de vida útil dos produtos, e o respeito pelo trabalhador está associado à intensificação do tempo de trabalho e à exploração de mão-de-obra.

A burocracia no contexto da administração flexível, de acordo com Tratemberg (2000), se adaptou ao capitalismo flexível, reinventando formas de controle para garantir a produtividade e perpetuar a dominação. Assim, os administradores, burocratas por excelência, vão encontrar formas de regular a nova ordem trabalhista visando superar os conflitos entre capital e trabalho, recorrendo às teorias administrativas.

Com as novas ferramentas de computação tornou-se possível que as ordens alcancem os funcionários com maior brevidade. As redes sociais (*e-mail, facebook, twitter*) ajudam na rapidez da comunicação, tornando possível que a mediação aconteça instantaneamente para facilitar a implementação de projetos, de vendas e controle de pessoal, com mapeamento em tempo real em casa, na tela do computador.

A automação, que é um recurso dessa nova revolução tecnológica, teve como consequência na pirâmide burocrática a diminuição do tamanho da instituição e as modificações da relação capital e trabalho. Tanto no trabalho braçal quanto no intelectual, com a disseminação de tarefas rotineiras de maneira eficiente e racionalizada por meio da

utilização de código de barra, aparelhos de identificação de voz, escaneadores de objetos tridimensionais máquinas que fazem o trabalho humano. Com essas modificações torna-se impossível incluir as massas de trabalhadores que não têm qualificação apropriada pra se inserir nesse novo contexto. Com isso é gerada uma nova individualidade idealizada: um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua base de conhecimento (SENNET, 2011, p. 47).

Várias teorias têm auxiliado os burocratas nessa perspectiva. Além da teoria da Administração Científica, a da Escola das Relações Humanas, que tem como pressupostos os enfoques organizacional e comportamental do behaviorismo que treina esse novo funcionário estabelecendo um comportamento ideal no mercado. A técnica das Relações Humanas proclama benefícios da livre empresa, enfatizando o interesse dos trabalhadores pela empresa onde trabalha e sua gratificação pela posse do maior número de ações (TRATEMBERG, 2000, p. 104).

Atualmente, tem-se falado sobre o fenômeno da desburocratização (MOTTA, 1993), caracterizado pelo engodo das teorias administrativas que apregoam grandes mudanças socioeconômicas nas empresas, utilizando como marco referencial, o tipo ideal de burocracia weberiana de forma distorcida, esvaziado do conteúdo de poder e dominação, para dizer que as empresas estão se desburocratizando. Observa-se uma tentativa de ocultar as questões de poder e dominação, mas está acontecendo, justamente, o inverso: a burocracia está se adaptando ao contexto pós-fordista.

Para Paula (2002, p. 10),

O primeiro passo fora os programas de reengenharia, o *downzing*, a terceirização, a virtualização organizacional, a flexibilização das contratações e dos outros recursos de “enxugamento” realizado sobre o argumento de que era necessário desburocratizar a empresa, tornando-a mais ágil e competitiva, mais flexível às demandas do mercado. Depois vieram os programas de flexibilização organizacional, muito ligados ao paradigma de qualidade total, com suas intenções de implantar a administração participativa e erradicar a hierarquia através do trabalho em equipe, das células de produção, dos grupos semiautônomos, da autogestão e do *empowment*.

Nesse contexto, a burocracia adquire novos mecanismos de controle, caracterizada pela descentralização, novas tecnologias da informação e da comunicação, liderança facilitadora com resolução de conflitos, baseados na abertura e comprometimento, e o trabalho com base na participação (CLEGG; HARDY, 1996). Observa-se então, que, a partir

da informatização, a burocracia aperfeiçoou as suas formas de controle e vigilância dos trabalhadores, através de câmeras, frequência *online*, dentre outras.

Sob a falácia da liberdade está se adotando novas formas de organizar o tempo do trabalhador, denominadas de flexitempo. Como explicita Sennet (1999), a organização é acompanhada com o planejamento flexível das jornadas de trabalho virtual, nas quais o funcionário deixa de ser monitorado pelo relógio e passa a ser observado pela tela do computador. Nota-se uma enganação sobre a desburocratização, pois as empresas recriaram a burocracia, substituindo a rigidez típica da organização burocrática, a sua característica fundamental, por novas formas de neoliberalismo⁷⁰ (REED, 1999).

3.1.3 A burocracia estatal no socialismo

Uma sociedade de iguais, como imaginam os socialistas, foi idealizada desde o século XVI, com Thomas Moore (Utopia) e Campanella (Cidade do Sol). No século XVIII, o movimento dos niveladores, constituído de artífices e pequenos proprietários, pertencentes ao exército de Cromwell, reivindicaram uma igualdade econômica e o direito de participação da lei por meio de representantes.

No século XVIII, a grande massa que realizou a Revolução Francesa ficou frustrada quando a burguesia resolveu exercer o poder sozinha, dando origem à primeira ideologia comunista, com Gracchus Babeuf, cujo princípio fundamental foi a igualdade, levado até às últimas consequências com a ideia de abolição da propriedade privada e servindo de bandeira de luta dos socialistas utópicos.

No século XIX surgiram várias mudanças sociais que alteraram o quadro social: expansão da economia, passagem à grande indústria e ao capitalismo monopolista, nascimento das organizações e do proletariado. Concomitantemente, observando as explorações do sistema capitalista, surgem teóricos que vão propor uma sociedade mais igualitária, as quais são denominados por Marx e Engels de socialistas utópicos que se contrapõem ao socialismo científico. Na França destacam-se: Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Louis Blanc e Auguste Blanqui.

Para Saint-Simon (1760-1825), a sociedade divide-se em: os industriais, que intervêm diretamente na produção dos bens, e os ociosos, antigos privilegiados da nobreza e do clero,

⁷⁰ Abordagem político-filosófica para a política dos EUA. A favor do livre mercado, a presença do Estado Mínimo, combina princípios do conservadorismo e objetivismo (Disponível em: [www. Wikipédia.org/neoliberalismo](http://www.wikipédia.org/neoliberalismo)).

que vivem da renda da terra. Simon cria um plano cujo objetivo era melhorar a sorte da classe mais numerosa, mais pobre. Fourier (1772-1837) fez uma crítica muito grande ao sistema capitalista. Tinha como plano criar um falanstério⁷¹, proposta que não pode ser confundida com o comunismo. Respeitava a herança e achava natural ter ricos e pobres. Proudhon (1809-1865) desconfia do Estado, tem aversão a qualquer tipo de autoridade e à burocracia. Propõe uma sociedade anárquica em que o poder político deverá ser substituído por livres combinações entre trabalhadores.

No socialismo inglês destaca-se Owen (1771-1858), o qual deseja uma reforma profunda na sociedade. É com ele que aparece a ideia de que o trabalho gera riqueza, e que esta não é usufruída pelo trabalhador, e sim extorquida.

O socialismo foi esboçado por Karl Marx nos manuscritos Econômico-Filosóficos, redigidos em 1844, em que ele escreve sobre um socialismo humanista, preocupando-se com a alienação do homem e sobre a compatibilidade ou não deste humanismo com o marxismo posterior. No Manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848, Marx e Engels expressam uma teoria da revolução socialista proletária. A crítica de Marx aos socialistas utópicos se dá no sentido de não perceberem a importância do movimento histórico da sociedade.

Os fundadores desses sistemas compreendem bem o antagonismo das classes, assim como a ação dos elementos dissolventes da própria sociedade dominante. Mas não percebe no proletariado nenhuma iniciativa histórica, nenhum movimento político que lhe seja próprio. (MARX; ENGELS, 1963, p. 58).

A burocracia no Estado Socialista está relacionada à parte administrativa do Estado nos países em que predominam o socialismo. Deutscher (1960) analisa que o fortalecimento da burocracia como grupo social, distinto nos países capitalistas, está voltado para o período de declínio do aparelho estatal nos combates enfrentados.

Quando nas sociedades burguesas mais desenvolvidas, as lutas sociais chegam a uma espécie de impasse quando as classes em luta adormecem, prostradas por combates sociais e políticos esgotantes, então a direção política passa quase que automaticamente, para as mãos da burocracia. (DEUTSCHER, 1960, p. 11).

Nesse caso, a burocracia impõe o seu poder no funcionamento do Estado. Com base nesta análise, o desabrochar da burocracia de Estado se deu quando o feudalismo estava

⁷¹ pequena unidade social organizada de acordo com a natureza humana, abrangendo de 1.200 a 5.000 pessoas vivendo em comunidade.

enfraquecido e o capitalismo não era forte o suficiente para dominar. Tal processo de enfraquecimento das lutas de classe deixou abertura para que a monarquia agisse livremente. O autor ressalta que esse caso foi diferente na Rússia, pois a grande força do Estado e da burocracia foi consequência do subdesenvolvimento das duas camadas sociais, onde nem o feudalismo nem a burguesia tiveram poder para atingir o Estado.

Dessa forma, a burocracia foi considerada como classe que se coloca acima do Estado, como afirmou Marx. Então, os socialistas vão propugnar a sua não existência no socialismo, a exemplo de Engels (1971) que ao escrever no *Anti-Dhuring*, apontou para a inexistência da burocracia nesse sistema de governo: “O proletariado apodera-se do poder do Estado e transforma-se, lentamente, os meios de produção, em propriedade do Estado. Nesse caso, destrói a si próprio como proletariado, suprime todas as diferenças e antagonismos de classe” (ENGELS, 1971, p. 343).

Se o Estado existe nas sociedades capitalistas como meio de opressão das classes trabalhadoras, no socialismo ele se torna supérfluo por não haver necessidade de exploração, pois não haverá subjugação entre o homem e o trabalho. A burocracia serviria para a administração das coisas, pois devido ao desenvolvimento desse Estado, os seus bens deverão ser administrados sem a exploração de uma classe sobre a outra.

Na Comuna de Paris, Marx observou alguns cuidados para que a burocracia não se tornasse uma classe poderosa acima da sociedade. Nesse sentido,

Estimulava a descentralização, no seu próprio seio, através dos *mairies*, as subprefeituras, que continuavam responsáveis pelas funções de abastecimento e defesa, e através de diversas comissões, que em primeiro momento são representações da Comuna, embora tenha tentado também fazer o universo: fazer com que a Comuna fosse um apêndice – ao estilo de uma Assembléia Geral de delegados – das comissões comunais, que, de fato eram os órgãos que herdavam as tarefas “ministeriais”: educação, justiça, trabalho, finanças etc. (GONZÁLEZ, 1989, p. 80-81).

Outros aspectos a serem notados por Marx na Comuna foi a criação de eleições gerais, a destituição do exército, a substituição da milícia popular. Todos os funcionários deveriam ganhar o mesmo salário. Assim, acabariam os privilégios de classe, e com eles, a burocracia. Na análise deutcheriana sobre Engels, havia um menosprezo aos perigos da burocracia, pois considerava a revolução socialista uma abundância de bens para todos os membros da sociedade, garantindo-lhes o desenvolvimento e o exercício das aptidões físicas e intelectuais. O Estado exerceria apenas a ditadura do proletariado, cujo objetivo era representar os

interesses não de uma minoria, mas de uma massa de trabalhadores, os verdadeiros produtores das riquezas da sociedade.

3.1.4 O exercício da dominação burocrática

A dominação burocrática é exercida por meio das organizações como o Estado, os partidos, as escolas e as empresas. Na esfera estatal a burocracia é exercida pelos funcionários que compõe o corpo de técnicos, os quais, para Marx, representam os interesses da classe dominante. “Os objetivos do Estado transformam-se em objetivos da burocracia e os objetivos da burocracia, a em objetivos do Estado. A burocracia é um círculo ao qual nada pode escapar. Esta hierarquia é uma hierarquia do saber” (MARX, 1983, p. 72). Ou seja, a burocracia se passa por Estado na medida em que este é absorvido pelo formalismo burocrático, sendo que esse formalismo não possui nenhuma essência, mas apenas uma ausência da realidade, o que faz com que Marx construa um pensamento do caráter administrativo do Estado com um tom de negatividade, observando que o Estado serve dos seus princípios reais para se transformar em formais, surgindo deles a modernidade liberal.

O papel da tecnocracia será então de realizar as tarefas cabíveis nos cargos burocráticos, tanto na burocracia privada como na pública, destacando um papel conservador e realçando a tendência ideológica dominante, como afirma Miliband (1972, p. 148):

Os altos funcionários públicos dos países do capitalismo avançado costumam desempenhar um papel conservador nos conselhos estatais, reforçar as propensões conservadoras dos governos, em que tais propensões são bastante desenvolvidas, e servir como elemento inibidor em relação aos governos nos quais são menos pronunciadas.

Nesse sentido é possível verificar a importância crucial dos técnicos para desenvolver as tarefas do aparelho estatal, ou, no caso das instituições privadas, realizarem o papel de pensar a organização e o gerenciamento do crescimento do lucro, de forma a garantir uma reprodução ampliada do capital e o sucesso do capitalismo.

Outro autor que faz referência à importância das questões ideológicas dos técnicos no exercício burocrático é Lefebvre, o qual, a partir de uma análise estruturalista, chega à conclusão científica de que existem duas formas diferentes para definir a tecnocracia. A forma das pessoas, ditas de direita, que os definem como “os bons e os maus; os benéficos e os perigosos”, e a forma da esquerda, de orientação comunista, que teriam um estoque de ideias

perversas, destruidoras da sadia tradição das lembranças, das normas da sociedade francesa, sob a capa de técnicos (LEFEBVRE, 1969, p. 12).

O surgimento dos técnicos está relacionado ao desenvolvimento da burocracia e do Estado Moderno, embora ela tenha tido sua evolução histórica, assim como o Estado absoluto elimina a administração feudal, patrimonial, patrícia, ou de outros dignitários que exercem o poder de forma honorária ou hereditária, e a substitui por funcionários burocráticos. Tal funcionalismo apresenta como características “o formalismo de emprego, salário, pensão, promoção, treinamento especializado e divisão funcional, áreas bem definidas de jurisdição, processos documentários, hierarquia” (WEBER, 1958).

Os partidos também são organizados de forma burocrática, e para ocupar os seus cargos não é necessário conhecimento técnico ou profissional, mas sim, conhecimento político. A palavra “partido” é atribuída ao pensador francês François Marie Arouet, conhecido pelo pseudônimo de Voltaire. Ele deu continuidade às discussões que vinham sendo feitas em torno dos conceitos de partido e facção, uma vez que a palavra facção apresentava o sentido pejorativo de seita. Voltaire achou necessária a criação de outro termo que pudesse representar a organização de um grupo social que desejasse liderar politicamente a sociedade, achando que a palavra “partido” não era em si repulsiva para substituir a palavra “facção” (BOGO, 2010, p. 11). Partido vem do latim *partire*, que significa dividir, separar, e transmite a ideia de parte, que é um constructo analítico não depreciativo. Quando *parte* se torna *partido*, refere-se à uma construção semântica associada com a participação do outro.

E é por meio do partido que acontece a fusão entre o Estado e a sociedade civil. Porém, “quando o partido é composto pelo operariado, pode acontecer o seu aburguesamento devido à metamorfose que sofrem os chefes de origem operária e, com eles, toda a atmosfera na qual se desenvolve a atividade política do partido” (MICHELS, 1982, p. 156). Esse tipo de burocrata se identifica com a organização e confunde seus interesses com os interesses desta, demonstrando aí uma concepção marxiana de burocracia quando referencia a esta como responsável pela realização dos interesses da classe dominante.

Ele considera como uma ofensa pessoal toda censura objetiva dirigida ao partido por quem quer que seja. Daí a incapacidade de todo chefe de partido de apreciar de uma forma serena e justa as críticas dos adversários. E, inversamente, ele não deixa, todas as vezes que é atacado pessoalmente, de relacionar esses ataques com o partido inteiro. Nos dois casos ele visa tirar proveito deslocando o terreno da luta. (MICHELS, 1982, p. 130).

Os meios de dominação nas empresas surgiram, inicialmente, com o sistema fabril que passa a submeter os operários aos esquemas de submissão, vigilância e disciplina, sendo utilizados como estratégia expansionista e extração de mais-valia pelo capital. Esse processo acontece inicialmente ainda com pequenas oficinas, passando à empresa familiar, depois começam a crescer as empresas multiplicando seus departamentos de vendas, produção e finanças, necessitando de técnicos que são os supervisores, coordenadores, além de outros cargos. Assim, o capital foi se reproduzindo cada vez mais, e garantindo a divisão social de classes.

Outra forma de manter a dominação é por meio da escola, enquanto aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), a qual está voltada à reprodução de uma determinada cultura e também da estrutura de classes. Nesse sentido, embora a escola se apresente como unificadora, democrática, neutra, ela utiliza mecanismos meritocráticos de avaliação para garantir privilégios e desenvolve uma inculcação ideológica da cultura dominante, na qual as pessoas começam a ver como natural a submissão à dominação, sob aparência de normalidade. Na burocracia educacional se desenvolve um trabalho contínuo e sutil de conservação da estrutura de poder e da desigualdade social existente.

3.1.5 Alienação e burocracia

No que se refere à alienação, esta fica subjacente às relações entre os homens e destes com a sociedade. A palavra alienação vem do latim *alienus*, que significa o que é alheio ou que pertence ao outro. Em âmbito filosófico, esse termo foi trazido, inicialmente, por Hegel, seguidamente de Feuerbach e Marx, para os quais está relacionado à objetivação e reificação. Refere-se especialmente a uma espécie de atividade na qual a essência do agente é afirmada como algo externo ou estranho a ele, assumindo a forma de uma dominação hostil sobre o agente (WOOD, 1985, p. 185).

Em 1807, na Fenomenologia do Espírito, Hegel utiliza o termo “alienação” ou “estranheza” para se referir ao processo segundo o qual a Ideia se exterioriza/objetiva na natureza e na História como alteridade, como negação de si própria; processo que só poderá ser realizado conhecendo a si próprio. E a desalienação só seria possível com o regressar a si como instrumento da Ideia, como Espírito, com plena consciência de si, ou como Espírito Absoluto, sob forma de Arte, Religião, Filosofia (HEGEL, 1997, p. 311).

Entretanto, a esse sentido lógico-metafísico, se junta posteriormente um sentido histórico-político e histórico-social, o qual se refere ao de que a consciência já não se

reconhece o mundo histórico-político produzido por ela própria, de tal modo que as criações dos homens lhes parecem estranhas e opostas a si próprio. Feuerbach critica as posições de Hegel por fazer das “determinações do homem determinação divina”. Ou seja, na religião o homem faz de Deus o ser que ele próprio aspira ser; o homem ideal que é também o seu ideal de homem, realizando, assim, imaginariamente como Deus. A alienação está nesse processo de o homem atribuir a outrem – a Deus, um “outro” imaginário – aquilo que é ele mesmo. Nesse caso, para vencer a alienação religiosa, faz-se necessária a passagem da teologia à antropologia, do mundo divino ao mundo dos homens (VASQUEZ, 1967).

O conceito de alienação para Marx se destaca em toda a sua teoria. Encontra-se nos Manuscritos Econômicos Filosóficos (1844); aparece também na Contribuição para a Crítica da Economia Política (1859), em o Capital (1867,1884, 1894), dentre outros, sob o conceito de “fetichismo da mercadoria” ou “reificação”. Marx divide a alienação em quatro tipos:

- Alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho: significa não só que o trabalho se transforma em objeto, mas assume existência externa, fora dele e a ele estranho, sendo uma força hostil e antagônica;
- Alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho: o trabalho passa a ser algo exterior e alheio ao trabalhador, foge do seu controle e é utilizado apenas como meio de satisfação das suas necessidades;
- Alienação do trabalhador em relação à essência da espécie: tendo a capacidade de transformar o real, de modificar a natureza, distinguindo o homem dos outros animais, cria a sociedade capitalista e passa a servir apenas como meio de subsistência;
- Alienação do homem em relação ao homem: o trabalho alienado é fruto das relações de produção da sociedade capitalista, na qual existe a exploração da força de trabalho de uns homens pelos outros.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe com um poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a atividade constitui para ele um tormento, tem de ser fonte de gozo e de prazer para outro. Só o homem e não os deuses ou a natureza é que pode ser esse poder estranho sobre o homem. (MARX, 1989, p.160).

Marx não fez uma teoria sobre a burocracia, mas a referencia como alienante. Suas ideias constataam que o operário vai ficando mais pobre à medida em que produz riqueza, tornando uma mercadoria mais insignificante do que a mercadoria que produz. Reforçando a concepção negativa da burocracia, Marx destaca o burocratismo parasitário de Estado dirigido pelo poder executivo, cuja função básica seria vigiar e punir a sociedade. Trata-se de um parasitismo de novo tipo (CARNOY, 1988).

Enquanto no período de vigência do Estado absolutista o fundo público é redistribuído na forma de rendas asseguradas pelos títulos, funções e cargos remunerados, ocupados unicamente pela aristocracia, com a ascensão burguesa, a redistribuição passa a se dirigir, indiretamente, à tecnocracia - o *staff* superior da burocracia civil e militar -, e, diretamente, à classe burguesa via financiamentos, superfaturamentos de obras, serviços e mercadorias realizadas e/ou adquiridos via contratos etc. O parasitismo passa a servir, ainda, como instrumento voltado para cooptar as classes populares por meio de serviços sociais prestados e para reprimir os movimentos sociais de forma a assegurar a “ordem” e a “acumulação” (BARBOSA, 2008). É o que pode ser denominado de Estado de Providência.

Para Marx,

o burocrata está à procura dos postos mais elevados que o próprio trabalho se encontra subordinado a conquistar ou manter um estatuto pessoal, de sorte que a burocracia se apresenta como uma imensa rede de relações pessoais, onde as relações de dependência substituem as planejadas objetivamente pela divisão do trabalho, às quais se agrupam, e suas lutas se sobrepõem à hierarquia formal e tendem constantemente a remodelá-la em função de suas exigências. (MARX, 1970, p. 240).

É contra esses aspectos da burocracia estatal que, teoricamente⁷², situa/situava o debate do marxismo no MST, além da análise das formas de exploração da classe trabalhadora pelo capital. Assim, esse movimento social relaciona as funções desempenhadas no aparato burocrático com sentido negativo, como se pode perceber, também, na análise marxista feita por Deutcher (1960), de que

⁷² Digo teoricamente porque foi constatado nessa pesquisa que, atualmente, na Bahia, o MST tem adotado como estratégia, ocupar cargos junto à burocracia estatal.

[...] a burocracia está relacionada à desumanização. Fala-se também em linguagem coerente de burocratas desumanos a propósito dos homens que constituem esse aparelho. Os seres que administram o Estado aparecem nos sem alma, como se fossem simples engrenagens de máquina. Por outras palavras, defrontamo-nos aqui, de forma mais densa e mais intensa, com o problema da reificação das relações entre os seres humanos. Com o aparecimento de vida em mecanismos, em coisas. O que é claro evoca claramente a questão do fetichismo. As relações humanas objetivam-se, enquanto objetos parecem adquirir a força e o poder das coisas vivas.

Nesse caso há uma bricolagem do conceito de alienação das relações de produção de Marx, para a burocracia, na qual, o burocrata enquanto ser humano deixa de existir, passando então a prevalecer a função exercida por ele no Estado ou na empresa. As contradições existentes na burocracia levaram à produção de visões antagônicas nos espectros filosófico, histórico e sociológico, diferenciando-se quanto à forma de perceber o Estado e a política. Os anarquistas⁷³ representavam a revolta intelectual da velha França burguesa e da velha Rússia dos *mujiks* contra suas burocracias, propondo estabelecer a lista dos vícios democráticos. Para eles, o Estado e a burocracia são os usurpadores da história e a encarnação de todo o mal na sociedade, mal que pode ser destruído pela abolição do Estado e pela destruição de toda a burocracia (DEUTSCHER, 1960).

Numa visão burocrática que se caracteriza de forma antagônica ao anarquismo, encontra-se Weber (1958) que trata a burocracia, não como vício, mas sim como uma série de virtudes:

A precisão, a rapidez, a clareza, o conhecimento dos dossiês, a perseverança, a discriminação, a unidade, a subordinação rigorosa, a redução das fricções e dos encargos com material e pessoal – tudo isto é recomendado no mais alto grau por uma administração rigorosamente burocrática, particularmente na sua forma monocrática (WEBER, 1958, p. 214-215).

A burocracia está intimamente relacionada ao modo capitalista de produção, e quem a estuda tendo como base esse pressuposto é Weber, que faz uma análise detalhada observando a forma de organização burocrática industrial. De acordo com Weber (1974, p. 56), o sistema de produção racional e capitalista não se originou das mudanças tecnológicas, como afirmou Marx, mas de um conjunto de normas sociais morais. Segundo a perspectiva weberiana, a partir do trabalho duro e árduo, a poupança e o ascetismo proporcionaram a reaplicação das

⁷³ Prodhon, Bakounine, Kropokine

rendas excedentes, sendo que o capitalismo, a organização burocrática e a ciência moderna constituem as formas de racionalidades que emergiram a partir das mudanças religiosas (CHIAVENATTO, 1995, p.2).

De acordo com Weber (1958), o aparato administrativo de base legal é a burocracia que é fundamentada na legitimidade das leis e se desenvolve a partir de 3 fatores: 1) o desenvolvimento da economia monetária; 2) o crescimento quantitativo e qualitativo das tarefas administrativas do Estado Moderno; e 3) o desenvolvimento tecnológico, que fez com que as tarefas da administração tendessem ao aperfeiçoamento.

Chiavenato (1995, p.3), fundamentado em Weber, traz várias características da burocracia que podem ser a ela relacionadas no mundo contemporâneo: o caráter legal das normas e regulamentos, a formalidade nas comunicações, a racionalidade e divisão de trabalho, a impessoalidade nas relações, a hierarquia da autoridade, a competência técnica e meritocracia, a especialização da administração, a profissionalização dos participantes. É importante observar que esses elementos estão presentes no modo de produção capitalista, e contribuíram para o avanço deste. Sobre, a burocracia na empresa, Lefort faz uma observação da análise marxista:

A ejemplo de la burocracia de la empresa pone de manifiesto, mejor que cualquier otro, la manifestación que se esconde en toda descripción puramente formal. Esta supone que la organización racional de la empresa, tal y como los imperativos técnicos de la producción los hacen necesaria. Pero en cuanto tratamos de circunscribir el sector propiamente burocrático, y nos vemos obligados a poner de manifiesto un tipo de conducta específico, descubrimos una dialéctica de socialización que no es del mismo orden que la dialéctica de la división del trabajo. (LEFORT, 1984, p. 23).

De acordo com Tratenberg (2006, p. 163), Weber analisa que a crescente socialização, ou melhor, estatização da economia nas mãos de um Estado proletário, implicaria aumento da burocratização. No lugar da ditadura do proletariado, ele prevê a ditadura do burocrata, do funcionário. Nesse caso, observa-se um contraponto da análise weberiana da burocracia e da análise marxista, mas Weber destaca o aparato burocrático sempre como elemento que triunfará na sociedade moderna.

A causa explicativa do progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade técnica da burocracia sobre qualquer outro tipo de organização. Um mecanismo burocrático desenvolvido atua em relação a outras organizações como uma máquina em relação aos métodos artesanais de trabalho. A precisão, rapidez, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação vigorosa, ausência de conflitos e custos são infinitamente

maiores numa administração severamente burocratizada e especialmente monocromática, fundada em funcionários especializados do que em qualquer organização do tipo colegiado ou honorífico (WEBER, 1964, p. 716).

Outro aspecto a ser observado é que Weber não descarta a burocracia no socialismo de Estado, apontando que a expropriação de todos os trabalhadores do meio de produção pode significar, praticamente, a direção pelo quadro administrativo de uma orientação: toda a economia unitária e socialista racional manteria também a expropriação de todos os trabalhadores, realizada mais plenamente que na empresa privada (WEBER, 1964, p. 716). A partir da análise da burocracia weberiana, autores como Mertom encontram algumas disfunções na burocracia, as quais surgiram a partir do comportamento do burocrata que nem sempre segue o modelo preestabelecido.

Essas disfunções recebem diversas denominações: a) “incapacidade treinada” de Veblen; b) “Psicose organizacional” de Dewey; c) “deformação profissional” de Warmotte e d) “super conformidade” de Mertom (FERRARI, 1971, p. 57). Ou ainda, as denominações de Chiavenato (1995, p. 10):

[...] internalização das regras e apego excessivo a regulamentos; b) excesso de formalismos e papelório; c) resistência a mudanças; d) despersonalização do relacionamento; e) categorização com base no processo decisório; f) superconformidade às rotinas e procedimentos; g) exibição de sinais de autoridade; h) dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.

Essas disfunções coadunam com a forma de interpretar a burocracia como um aparato lento, rígido, anti-democrático e conservador. Sobre a empresa capitalista, Weber observa a possibilidade do cálculo racional dos lucros e das perdas em termos de dinheiro, e, para isso, institui que não é possível o desenvolvimento do capitalismo sem a contabilidade racional, e para que tal contabilidade aconteça, Weber (1964) destaca elementos que coincidem com os analisados por Marx:

1. A existência de uma grande massa de trabalhadores assalariados não apenas legalmente “livres” de venderem no mercado a sua força de trabalho, mas que se vêem forçados a fazê-lo para ganhar a vida. 2. A ausência de restrições à troca econômica no mercado: de modo particular, a abolição dos monopólios de Estado no que se refere à produção e ao consumo (tal como existiam, numa forma extrema, no sistema de castas indiano). 3. A utilização de uma tecnologia elaborada e organizada em função de princípios racionais: a mecanização é expressão mais clara dessa condição. 4. A separação entre a empresa produtiva e a unidade familiar. Se bem que encontremos noutro lado, tal como no bazar, essa separação entre a casa e o local de trabalho, só na Europa ocidental é que essa separação atingiu um ponto avançado.

3.2 Contextualização da burocracia estatal no Brasil

Apesar de a construção da burocracia política no Brasil ter começado desde o período imperial, foi somente em 1930 que se desenvolveu plenamente com o avanço do estado capitalista no país, havendo a junção da burguesia industrial, da burocracia política e dos trabalhadores urbanos. Os estudos⁷⁴ sobre a burocracia no Brasil têm se direcionado sobre duas vertentes. A primeira, com base nos estudos do americano Woodrow Wilson, do final do século XIX, em que preconizava que “a administração pública está fora da esfera política e que as questões administrativas não são questões políticas”. Para este, política e administração deveriam ser separadas. Ou seja, ao mundo político cabem as definições de ações governamentais; e ao administrativo, a implementação das políticas orientadas por diretrizes burocráticas.

A outra perspectiva é que a administração pública está dentro da esfera política e trabalham juntas. Nesse sentido, Weber (1978) destaca que “a burocracia tem o papel de evitar que o governo seja tomado pela ocupação patrimonial dos cargos públicos, processo que seria substituído pela seleção pública e universal de um corpo de profissional, meritocrático e impessoal” (WEBER, 1978, *apud* LOUREIRO; ABRUCIO; PACHECO, 2010, p. 12).

Enquanto Wilson propunha uma harmonia entre a burocracia e a política, Weber analisa que essa relação é marcada por tensões, principalmente, no campo das decisões, no qual se observa grande autonomia dos funcionários públicos a serviço do Estado moderno e do capitalismo, onde, nem sempre, os políticos podem intervir.

Para controlar os burocratas, Wilson propõe a seleção dos melhores por meio de concursos e, também, as eleições. Além destes mecanismos, Weber acrescenta as formas de

⁷⁴ LOUREIRO; ABRUCIO; PACHECO (2010); GOUVEIA (1994); PEREIRA (2004).

fiscalização ao longo do mandato e a competição entre instituições públicas e privadas, sendo o que o Capital vem fazendo, na atualidade, com a instituição da nova gestão pública e do pluralismo institucional. Orientando-se pelas proposições weberianas, o capitalismo tem intensificado os mecanismos de controle e regulação, e a *accountability* (horizontalidade) entre as instâncias de poder para controlar resultados, aumentar a transparência governamental e incrementar a possibilidade de a sociedade fiscalizar a administração (ABRUCIO; LOUREIRO, 2004). Em resposta, os políticos buscam contratar uma administração paralela com assessoria técnica e conhecimentos que possam fazer o que fariam os burocratas, havendo, então uma “burocratização da política e politização da burocracia” (ABERBACH; ROCKMAN; PUTNAM, 1981). Ou seja, acontece uma hibridização no relacionamento entre política e administração, pela qual os políticos fundamentam tecnicamente suas decisões; e os técnicos reforçam seus papéis nas decisões políticas.

Assim, os burocratas seriam responsabilizados pela racionalização da administração pública, em meio a procedimentos padronizados, orientados por especialistas. Então, observa-se no Brasil a presença de pesquisadores que compreendem que os burocratas são as pessoas que ocupam os cargos políticos e os técnicos os que elaboram e executam as políticas do Estado, e também de pesquisadores que entendem a burocracia, apenas como o corpo de técnicos.

Bresser Pereira (1981) analisa que o capitalismo clássico foi substituído pelo capitalismo de estado ou tecnoburocrático no século XX. Este pesquisador denomina a burocracia estatal de “tecnoburocracia”, a qual é designada como “uma classe sediada tanto no aparelho do estado, quanto nas empresas privadas capitalistas”. Analisando a burocracia enquanto classe, o autor afirma que ao controlar o estado por meio dos cargos burocráticos, os técnicos assumem o controle dos meios de produção, se constituindo numa classe dominante, e os dominados seriam os trabalhadores operativos.

A partir de uma análise com base no materialismo histórico dialético, Bresser Pereira enfatiza que o mercado, nesse contexto tecnoburocrático é substituído pelo plano. A apropriação do excedente não se realiza mais através do mecanismo da mais-valia, mas, através de altos ordenados e do lucro estatal. “A tecnoburocracia ao mesmo tempo em que define e defende seus próprios interesses nos quadros de uma ideologia tecnoburocrática, assume o papel de assessora da burguesia dominante” (BRESSER PEREIRA, 1981, p. 11). Entende-se que essa tese de Bresser Pereira torna-se contraditória, quando classifica a tecnoburocracia como classe defensora dos seus interesses na esfera estatal, e, ao mesmo tempo, a designa como defensora da burguesia. Ou seja, o autor propõe utilizar o

materialismo histórico dialético para explicar o surgimento de uma nova classe, a tecnoburocracia, mas retoma a discussão sugerindo que tal classe defende outros interesses. Nesse sentido, cabe questionar como uma classe se consolida defendendo os interesses de outra classe que já domina os aparelhos do poder.

Martins (1985), ao estudar a estruturação da burocracia brasileira, concorda com a tese de que a burocracia estatal é composta de técnicos, não incluindo aí as pessoas que assumem funções de confiança ou políticas nas esferas de poder, mas contra-argumenta as conclusões de Bresser Pereira, sinalizando que a acumulação é um processo global e indivisível, e que a acumulação feita no âmbito do Estado reverte em benefício do setor privado por meio de diversos mecanismos. E ainda assim, existe um fortalecimento do poder político da burocracia e do seu fortalecimento social. Nesse sentido, de acordo com Martins (1985, p. 40),

A apropriação que faz a burocracia do excedente (sob forma de salários ou participação nos lucros das empresas estatais), assim como as condições para sua própria reprodução enquanto grupo social, passam a realizar-se a partir dessa base própria de acumulação que ela controla e que é de seu interesse expandir.

É importante destacar que a burocracia estatal está submissa a um conjunto de normas e regulamentos que foram elaborados a partir da correlação de forças entre classes antagônicas, nos quais predominam os interesses do capital e, mesmo acreditando realizar seus próprios interesses, o fato de estar em uma sociedade capitalista, em que predomina os interesses da burguesia enquanto classe, já configura que a burocracia estatal não tem autonomia para realizar apenas os seus próprios interesses.

A burocracia estatal brasileira nasceu efetivamente com a independência do país, apesar de ter sua gênese ainda do período colonial⁷⁵, sob um olhar em que predominava uma visão centralizada, baseada no controle da metrópole sobre as atividades administrativas que aconteciam no Brasil, com a figura do governador-geral, instituído para superar o fracasso do sistema de capitânicas hereditárias. Esse modelo caracterizava-se por excesso de procedimentos e regulamentos. O outro olhar estava relacionado à compreensão de que o comando administrativo era oriundo de fatores descentralizados de poder, na forma de governo local, marcada pelo “patrimonialismo das câmaras municipais e das capitânicas hereditárias, predominando o personalismo, entendido por privatização do espaço público” (HOLANDA, 1997, p. 45).

⁷⁵ Para entender a constituição da administração pública no período colonial brasileiro, sugere-se a leitura de: Garcia (1975); Holanda (1997).

Com as reformas pombalinas do século XVIII, essa situação já dava sinais de mudanças, com a intervenção da metrópole nos assuntos coloniais, principalmente, na área de mineração. E no século XIX, houve uma aceleração desse processo com a chegada da família real no Brasil, quando foram criadas várias instituições de base estatal. Nesse período, foi formada uma elite burocrática brasileira para ocupar os altos cargos do governo, a qual atuou, posteriormente, na composição do grupo que planejou a independência, construindo um projeto nacional. A forma de recrutamento desse corpo burocrático se dava por meritocracia, apadrinhamento, e não a partir dos princípios generalistas e universais, dos concursos públicos. Havia ainda, ocupando cargos nos empregos públicos que compunham a elite burocrática, os cabos eleitorais eficazes na conquista de votos do interior. Tal fenômeno é descrito por Holanda (1997) como patronagem. Assim, a constituição da burocracia foi se difundindo a partir de dois modos: o mérito e a patronagem, os quais serviram de interpretações clássicas sobre esse modo de organização da sociedade brasileira.

Oliveira Viana (1987) destaca o conservadorismo positivista, em que a seleção meritocrática estava vinculada à formação intelectual dos escolhidos e aos laços sociais que tinham entre si. Numa outra perspectiva predominava a visão de um estamento burocrático no qual um grupo usa de forma patrimonialista o seu poder, de modo a enfraquecer a autonomia da sociedade perante o Estado (FAORO, 2001).

As duas primeiras organizações que se desenvolveram burocraticamente, e que tiveram grande importância no Brasil foram as Forças Armadas e o Itamaraty, ainda no século XIX, sendo que a primeira, além de lutar por um processo de modernização do país por meio da meritocracia, montou uma estrutura institucional, o que permitiu a interferência na ordem política. No que tange ao segundo, foi aplicada uma burocracia de característica weberiana, na qual a escolha também acontecia de forma meritocrática, tendo em vista que os governantes da República Velha necessitavam de um corpo diplomático para lidar com graves questões fronteiriças da época (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 42).

Observa-se que a República Velha foi marcada por uma dicotomia, no que se refere às questões burocráticas, pois houve um enfraquecimento da burocracia estatal com a constituição de um corpo diplomático para resolver as questões políticas do país, baseado na meritocracia, ao mesmo tempo em que reforçou o patrimonialismo com os militares que tiveram um papel de fortalecimento do Estado forte e centralizador, modelo que serviu de

base para a modernização da administração pública a partir de 1930, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)⁷⁶, por Getúlio Vargas.

O DASP teve como principal objetivo construir um novo tipo de organização burocrática do Estado brasileiro, voltada para a industrialização, a urbanização e o desenvolvimento econômico do país, cujo “papel do Estado foi o de aumentar a sua intervenção nos domínios econômico e social em nome de um projeto de modernização nacional-desenvolvimentista” (BRESSER PEREIRA, 2008). Para tanto, foi criada, a partir da reforma administrativa, uma administração pública com competência para implementar diretrizes de modernização e desenvolvimento, cujos critérios utilizados para a constituição desse aparelho burocrático foram a seleção de bons quadros e uma estrutura organizacional universalista e meritocrática, na qual prevaleciam os objetivos do Estado, e não os laços sociais dos burocratas. Nesse sentido,

[...] a especificidade do modelo varguista estava não apenas em ter ido além dos militares e diplomatas, tendo uma amplitude maior, com a criação de uma burocracia, meritocrática, universalista e profissional, que, ao atuar como o motor da expansão desenvolvimentista do Estado, tornou-se, então, a primeira estrutura burocrática weberiana destinada a produzir políticas públicas em larga escala. (LOUREIRO; ABRUCIO; PACHECO, 2010, p. 36).

A partir desse contexto, no cenário brasileiro surgiu a burocracia profissional, marcada pelo mérito e pelo universalismo, produzindo políticas públicas cujas bases assentavam-se no modelo da administração americana, com o objetivo de buscar um paradigma de modernização para o país. Porém, politicamente, continuou autoritário e centralizador, ainda representado pelos interesses agrários e com uma parcela do Estado voltada para a patronagem, buscando o apoio da parcela da elite varguista.

Como passo importante da reforma administrativa, foi proposto pela primeira vez, o concurso público na Constituição de 1934 (Art. 169), como forma de avanço na meritocracia profissionalizada para constituição dos cargos públicos da burocracia estatal. Várias Comissões no Legislativo e Executivo foram criadas no intuito de obter medidas de reorganização da administração pública e reorganização dos salários, sendo criado em 1936, o Conselho Federal do Serviço Público Civil para conduzir a reforma que respondia diretamente ao Presidente da República. Daí surgiu a Lei nº 284/1936, para definir as normas básicas e os sistemas de classificação de cargos.

⁷⁶ Para leitura de todo o processo de criação do DASP recomenda-se a leitura de Wahrlich (1983).

O DASP, como órgão controlador da administração pública, ficou com a responsabilidade da realização de concursos públicos e da supervisão de processos de gestão de pessoal, tais como promoções, transferências e medidas disciplinares. Além de formular e implementar políticas administrativas, “trazia para si o controle político exercido pelo Executivo Federal perante os estados por meio da atuação dos departamentos administrativos estaduais, os chamados ‘daspinhos’, peças fundamentais na engrenagem autoritária do Estado Novo” (GEDDES, 1990, p. 222). Dessa reforma também resultou na criação de unidades administrativas, englobando empresas públicas, sociedades de economia mista, autarquias e fundações. A herança do modelo de administração daspiano, resultou em um tipo de administração paralela, pois enquanto uma parte da administração era regida pelos princípios universalistas e meritocráticos, outra parte mantinha formas clientelistas, resultando em conflitos, que tiveram como solução,

[...] o “insulamento burocrático” em que o poder político blindou as agências daspianas, instrumento modernizador do Estado, do clientelismo, criando uma situação onde havia “ilhas de excelência” – daí a palavra insulamento – protegidas do jogo político estabelecido com os setores mais atrasados. (NUNES, 1997).

Porém, o DASP perdeu o seu poder de controle quando Vargas saiu da presidência, e uma vasta parcela dos cargos públicos foi ocupada de forma patrimonialista. Sua extinção aconteceu apenas em 1980, deixando como legado a criação dos pilares institucionais da burocracia brasileira, por meio da racionalização da gestão de pessoal e da criação de procedimentos gerais. Como legado, criou um corpo administrativo com conhecimentos, em que vários de seus membros fizeram parte da alta burocracia nas gestões seguintes, além de ter criado uma ética da cultura dos princípios universalistas, a qual foi absorvida e repassada à outras pessoas, criando em alguns órgãos, a exemplo da Petrobrás e do BNDES, uma administração indireta. E, ainda atualmente, se busca uma valorização dos princípios universalistas e meritocráticos para assumir cargos públicos por meio da realização de concursos.

No governo de Juscelino Kubitschek houve também a criação de instituições paralelas e insuladas para coordenar e desenvolver o Plano de Metas, além de promover uma reforma ampla no serviço público que acabou abandonada devido às resistências enfrentadas no Congresso Nacional. Não se diferindo dos governos anteriores, Kubitschek também conjugou formas clientelistas com o insulamento burocrático, sendo a primeira, para manutenção da sua base de apoio político, e a segunda, para a implementação de seus ousados progressos para a

Nação. Porém, tais instituições burocráticas insuladas geraram a fragmentação das estruturas governamentais, pois cada nova instituição criada, buscava tratar apenas das suas questões setoriais específicas, gerando uma grande quantidade de órgãos diretamente ligados ao Executivo, diluindo as competências do governo, criando conflitos com os ministérios.

Segundo Loureiro (2001, p. 78), durante o regime militar, o principal instrumento de legitimação simbólica, além de um patriotismo difuso e do discurso anticomunista, advinha de uma ideologia antipolítica, a tecnoburocrática, a partir da qual o regime se definia como um instrumento “modernizador” do país. A administração pública se expandiu, criando carreira com base em princípios meritocráticos⁷⁷, na administração indireta. Foi realizada, de fato, a segunda reforma administrativa por meio da promulgação do Decreto nº 200/1967, a qual teve como características

[...] a descentralização administrativa (ou desconcentração, nome correto deste conceito), dando maior raio decisório e flexibilidade gerencial à administração indireta, que era dividida em seu grau crescente de autonomia, em autarquias, fundações, empresas públicas e empresas de economia mista. [...] A previsão de formas de coordenação e controle das unidades descentralizadas. [...] Estimulava a reprodução nos estados e municípios da estrutura vigente no âmbito federal, por meio de incentivos previstos nos programas nacionais. (ABRUCIO; LOUREIRO; PACHECO, 2010, p. 49).

No regime militar, o modelo implementado, com base na literatura consultada⁷⁸, era extremamente autoritário, com predominância da superioridade técnica sobre a política, e com o insulamento da burocracia estatal, originando o que foi denominado por Cardoso (1975, p. 208) de “anéis burocráticos, ou círculos de informação e pressão, que se constituem como mecanismo para permitir a articulação entre setores do Estado e setores das classes sociais, de modo que não se trata de um instrumento de pressão da sociedade sobre o Estado, mas da forma de articulação sob a égide da sociedade política. Nesse sentido, com base na interpretação marxista, nessa articulação com as camadas sociais, a burocracia estatal estaria realizando o seu trabalho por meio da ocupação de funções no Estado, de acordo com os interesses da classe dominante.

No final da década de 1970, com o objetivo de superar a visão negativa da burocracia, foi criado o Plano Nacional de Desburocratização, idealizado pelo ministro Hélio Beltrão,

⁷⁷ Foi criada a burocracia do Banco Central, Receita Federal, Empresa Brasileira da Pesquisa Agropecuária (Embrapa), os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

⁷⁸ ABRUCIO; LOUREIRO; PACHECO, 2010; BRESSER PEREIRA, 2008; CARDOSO, (1975), dentre outros.

com o objetivo de facilitar o acesso dos cidadãos aos serviços do Estado, e de atuar contra a papelada que dificulta o exercício da cidadania pela população.

O processo de redemocratização da década de 1980 foi marcado pela crise do regime autoritário e pelo fim do modelo nacional-desenvolvimentista, originando um novo paradigma de gestão pública, cujo ápice, no que se refere à burocracia estatal, foi a reforma Bresser, a qual tinha como objetivo “uma reforma democrática” do País. Entretanto, essa configuração emergente com a Constituição Federal de 1988, se deteve mais em tentar corrigir os erros do passado, do que vislumbrar um presente e futuro com mudanças que pudessem, realmente, estabelecer a democracia. Assim, explicita Abrucio (2007, p. 34):

A principal preocupação dos políticos na redemocratização foi tentar corrigir os erros dos militares, dando pouca importância à necessidade de se construir um modelo de Estado capaz de enfrentar os novos desafios. [...] Contribui para isso, o fato de o regime autoritário ter sido pródigo em potencializar problemas históricos da administração pública brasileira, como o descontrole financeiro, a falta de responsabilização dos governantes e burocratas perante a sociedade, a politização indevida da burocracia nos estados e municípios, além da fragmentação excessiva das empresas públicas, com a perda de foco na atuação governamental.

Para sanar essas dificuldades foram realizadas reformas ainda no governo do Presidente José Sarney, com o objetivo de reordenamento das contas públicas. Foi criada a Escola Nacional de Administração Pública, em 1986, cujo objetivo primordial foi o de capacitar a alta burocracia brasileira. Porém, tal projeto não obteve êxito devido à falta de legitimidade do novo governo que passava, também, por problemas administrativos com os servidores públicos, haja vista a desorganização do Estado, que causou um decréscimo nos salários, saída dos funcionários mais antigos e a reorganização dos sindicatos (ABRUCIO; LOUREIRO; PACHECO, 2010, p. 55).

Com todo esse momento de crise vivenciado, foi possível realizar algumas mudanças na gestão pública, a partir da Constituição de 1988, a qual tem um capítulo destinado à administração pública, com avanços, no que se refere à democratização do Estado, à transparência governamental, à descentralização das políticas públicas e à instauração de instrumentos de participação da população na deliberação de ações governamentais, como plebiscito, referendo e conselhos. No tocante à administração pública, exercida por um corpo de burocratas do estado, é garantida uma profissionalização meritocrática do serviço civil, com a realização de concursos públicos universalizados (Art. 37, II e III), consolidando, de

acordo com a interpretação dos pesquisadores da área citados anteriormente, a implantação do modelo burocrático weberiano no Brasil.

Todas essas mudanças, apesar dos aspectos positivos, apresentaram, também, questões negativas, pois o país ainda não conseguiu universalizar a democracia, devido às práticas clientelistas, herdadas dos modelos anteriores.

Quando se observa o resultado da profissionalização do serviço público, Longo (2007) analisa que houve um aumento do corporativismo estatal, ao invés de aumentar a produção, a começar pela conquista da estabilidade de milhares de funcionários públicos que não haviam realizado concurso. Na época do governo Collor houve um consenso de que a nova Constituição não havia resolvido os problemas da administração pública no país, principalmente, devido à ideia de Estado Mínimo e o conceito pejorativo de ‘marajás’, sendo vistos como burocratas de alto escalão que recebiam altos salários, tendo contribuído para transformar os funcionários públicos em bodes expiatórios para os problemas nacionais.

Apesar de a administração de Itamar Franco ter passado sem notoriedade sobre a resolução de problemas da administração pública, a gestão de Fernando Henrique Cardoso ganhou relevância com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Bresser Pereira, cujos objetivos se voltavam para as experiências internacionais marcadas pela chamada “nova gestão pública”. Merece destaque, nesse novo cenário, a reorganização administrativa do governo federal e o fortalecimento das carreiras de Estado, com a realização de vários concursos públicos, reforçando os pressupostos subjacentes ao sistema meritocrático weberiano.

As principais questões salientadas pela Reforma Bresser, sobre a carreira do profissionalismo da burocracia estatal são a definição de um teto para os gastos com o funcionalismo, alterações do regime jurídico único avaliado por ele como rígido e equivocado e introdução do princípio da eficiência. Essas ideias tinham como objetivo a disseminação de uma administração voltada para os resultados, ou modelo gerencial.

Não foi diferente o que propôs o governo de Lula, quando também absorveu uma série de iniciativas dos governos anteriores. Porém, em seu governo houve um remodelamento da Controladoria Geral da União, constituindo-se em um importante instrumento de combate à ineficiência e à corrupção (ABRUCIO; LOUREIRO; PACHECO, 2010, p. 67-68). O referido governo buscou a democracia participativa subjacente à Constituição de 1988, para criação de vários mecanismos de participação da sociedade civil nas definições de políticas públicas. Porém, foi possível observar no governo Lula, que, na administração, houve um loteamento dos cargos públicos, para vários partidos, ocorrendo o que vem sendo denominado de

‘coalizão partidária’. Entretanto, “a presença de burocratas nas arenas decisórias das políticas públicas decorre da incapacidade histórica dos partidos políticos assumirem suas atribuições de governo” (CAMPELLO, 1976, p. 36). A autora ressalta que a falta de conhecimento da legislação, por parte dos governantes, para elaboração de projetos, torna necessário recorrerem aos técnicos para a elaboração das políticas públicas, o que tem mantido os partidos distanciados das discussões de programas de governo e dos projetos; o que faz das burocracias canais mais importantes de transmissão dos interesses da sociedade para dentro do Estado. Nesse sentido, existe um monopólio nas decisões das políticas macroeconômicas do país, não apenas dos funcionários de carreira dos ministérios da Fazenda, do Planejamento e do Banco Central, mas, sobretudo de grupos de economistas de renome no meio universitário e no mercado financeiro, recrutados temporariamente para cargos no alto escalão do Executivo federal (LOUREIRO, 1997), consolidando os interesses da classe dominante no poder, por meio da burocracia estatal.

Na gestão do governo Lula, foi premente a participação da burocracia estatal na administração política, definindo mecanismos de controle da corrupção, com ações da Controladoria Geral da União e Polícia Federal, além da participação na definição de assuntos econômicos. Nesse caso,

[...] a burocracia é colocada no centro dos conflitos que atravessam os órgãos estatais de decisão econômica, o que intensifica a dimensão política das resoluções supostamente técnicas. Os técnicos de alto escalão atuam politicamente ao arbitrar e negociar interesses em confrontos localizados, e constituem uma força entre outras que buscam fazer valer seus pontos de vista nas decisões públicas. A força do técnico advém da incapacidade dos interesses econômicos de se imporem no nível das forças reguladoras do mercado. [...] O conhecimento especializado sobre o conteúdo das decisões capacitam-no a operar como pivô nas alianças entre grupos de interesses e articulações interburocráticas. (DRAIBE, 1985, p. 43).

Também no governo Lula, com o objetivo de melhorias na gestão pública, foram criados dois programas: o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE) e o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (PROMOEX), os quais tinham como objetivo a reconstrução da administração pública com base em mudanças no planejamento, recursos humanos, melhorias nas políticas públicas e no atendimento aos cidadãos.

Apesar de vários mecanismos de participação democrática terem sido verificados, nota-se que é preciso que haja um aperfeiçoamento nas formas de cobranças da sociedade com a criação de instrumentos de *accountability* mais efetivos.

3.3 As concepções da burocracia para os sujeitos da pesquisa

De acordo com os dados colhidos nas entrevistas, levando-se em conta o referencial teórico desse estudo, a burocracia referente à educação no MST apresenta aspectos, tanto da concepção weberiana, como da marxista. No que se refere à primeira, aparecem elementos de base racional-legal descritos por Weber (1983) como mecanismos de dominação da burocracia moderna que exige uma forma específica com leis e normas administrativas, como se observa na fala da coordenadora de área:

Geralmente, nas escolas isso acontece exatamente assim: vêm as normas, as resoluções, as leis da educação, e que são cumpridas naturalmente, apesar de discordarmos algumas vezes de algumas resoluções, mas acabamos caindo nesse sistema de burocracia, e acabamos seguindo exatamente da forma que está ali determinado nas resoluções. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – REGIONAL SUDOESTE, ENTREVISTA, 08/04/2011).

Existe por parte dos entrevistados, uma visão negativa da burocracia, relacionando-a a um entrave ao desenvolvimento da educação, quando se trata de atendimento dos órgãos públicos, nesse caso específico, as Secretarias Municipais de Educação. Segundo a coordenadora (gestora) do setor de educação do MST na Regional Sudoeste,

[...] a burocracia é um meio de emperrar muitas coisas, mas ao mesmo tempo necessária, por que se a gente não tivesse algumas normas, alguns documentos, algum material da escola, seria bem mais complicado. Em alguns aspectos são necessários, em alguns pontos deveria ser mais flexível. Às vezes, a burocracia emperra muitas coisas que deveria tá acontecendo, mas que não acontecem por conta dessa burocracia. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – REGIONAL SUDOESTE, ENTREVISTA, 08/04/2010).

Outra fala que reforça o caráter negativo da burocracia é a do professor da regional Extremo Sul:

É que às vezes coisas simples demoram de chegar, como no caso a gente ficou um mês sem merenda para os alunos, sem transporte, porque alguns não têm muito em casa, e se apóiam mais na merenda da escola, aí o aluno fica um mês na escola à tarde todinha, sem merendar... A merenda já chegou na cidade, porém, depende de algumas assinaturas, algumas liberações, para chegar na escola, então a burocracia atrapalha. (PROFESSOR – REGIÃO EXTREMO SUL, 06/11/2011).

Ficou constatado, também durante a pesquisa, a opinião de pessoas que consideram que a burocracia estatal está presente nas escolas das regiões nos assentamentos e acampamentos do MST, e que se faz necessária para dar organização à vida escolar dos alunos, observando, assim, uma concepção weberiana da burocracia, conforme se expressa o coordenador de brigada da região Sudoeste:

A burocracia está presente no que diz respeito à própria vida escolar dos alunos, e da própria escola. A gente entende essa burocracia no sentido de você responder pelos aspectos legais. A gente não entende ela como algo que vai definir a vida da escola, mas que deve servir para dizer como a escola funciona. Aqui em Vitória da Conquista, por exemplo, a secretaria de educação é responsável pelas escolas. Mas mesmo sendo responsável pela parte burocrática, aqui na região a gente tem autonomia de dialogar com essa estrutura de poder e estar conduzindo da melhor forma possível. (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – REGIÃO SUDOESTE, ENTREVISTA, 14/10/2011).

Fica expressa também uma racionalidade burocrática quando a coordenação se manifesta sobre os instrumentos burocráticos existentes na escola, aparecendo questões como hierarquia, normas estabelecidas e cumprimento de tarefas pelo grupo, ao analisar as colocações das coordenações, quando indagadas sobre quais instrumentos de registro a escola possui:

Transferência, ata, rendimento escolar. Tudo que acontece na escola a gente sempre procura estar arquivando na escola. A gente tem como forma de burocracia. A gente acredita que para facilitar a situação, como são vários educadores, tem prazo para estar entregando documentação, ficha de unidade, material que vão solicitar para digitar ou imprimir. Tem um tempo. Precisa solicitar com antecedência, por conta até assim: como são duas pessoas trabalhando efetivamente dentro da secretaria da escola, então a gente acaba tendo que se utilizar de algumas ferramentas para atender. (COORDENAÇÃO DE ÁREA, REGIÃO BAIXO SUL, ENTREVISTA, 02/10/2011).

[...] Eu sei que a questão da burocracia é muito essas coisas desses trâmites mesmo de transferência, de documentação, de pasta de aluno, de caderneta, de ofícios. Então, essas coisas todas envolvem essa questão da burocracia administrativa. (COORDENAÇÃO ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, ENTREVISTA EM 02/10/2011).

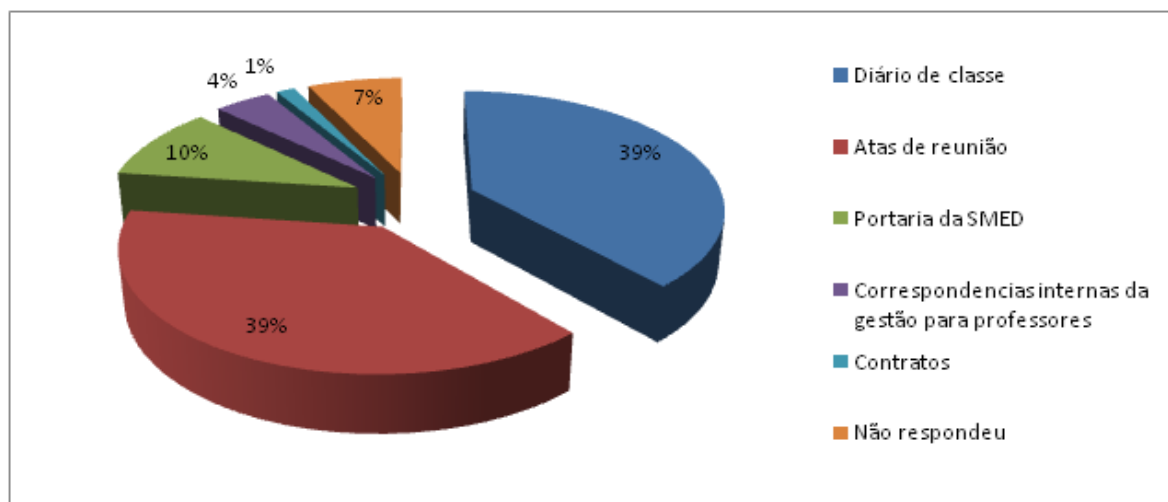
Nos dados colhidos por meio dos questionários também são evidenciados instrumentos burocráticos importantes para a organização das escolas. Na questão sobre a importância das atas das reuniões e diários de classe para o ensino, obtém-se o seguinte resultado:

Gráfico 24– Importância dos instrumentos burocráticos para a organização da escola



Enquanto 92% dos sujeitos pesquisados consideram importantes os instrumentos burocráticos acima descritos, apenas uma pequena quantia, de 6%, os acha desnecessários. Quando a questão se reporta ao grau de importância, o resultado obtido é o seguinte:

Gráfico 25 - Grau de importância dos instrumentos burocráticos



Esse mesmo resultado se repete quando a solicitação é para classificar os instrumentos burocráticos de acordo com a relevância na escola, sendo 39% para os diários de classe e 39% para as atas de reuniões. Destaca-se a pequena importância de 7% para as portarias das SEMED, uma vez que o MST busca criar as suas próprias regras internamente, tentando conquistar a autonomia para gerir o processo educativo.

Outro aspecto da análise weberiana é a apresentação de formalidades legais e comunicação escrita para todos os funcionários de forma igualitária, conforme ressalta a secretária escolar quando questionada sobre a sua relação com a coordenadora (gestora):

Existe uma relação burocrática. Tem a parte formalizada e a parte pessoal. A coordenadora tem que apresentar as formalidades legais: atestados, pautas das reuniões... É tratamento igualitário... (SECRETÁRIA ESCOLAR, REGIONAL SUDOESTE, ENTREVISTA REALIZADA EM 20/03/2011).

Nas citações acima, fica explícita a visão weberiana de burocracia quando se leva em consideração as atividades regulares como deveres oficiais, necessidade de uma autoridade para dar ordens, tomada de medidas metódicas para realização contínua dos deveres, constituindo, assim, uma administração burocrática. Porém, essa racionalidade não acontece de forma linear, constatando-se, dessa forma, uma organicidade para realização do trabalho, o qual é realizado de forma coletiva.

Foi constatada também, na pesquisa, uma visão negativa sobre a burocracia, relacionando-a a um entrave ao desenvolvimento da educação, quando se trata de atendimento dos órgãos públicos, nesse caso específico, as SEMED.

Neste sentido, observa-se então a presença de instrumentos da burocracia estatal capitalista na educação do MST como meio de sistematizar e legalizar a vida escolar de seus educandos, bem como, elementos que apontam para o registro da vida profissional dos educadores. Mesmo não concordando, por estar em um país capitalista, o MST precisa, conforme foi analisado, fazer uso do aparato burocrático para formalizar a educação dos seus estudantes. Nesse caso, até para fazer cumprir também a democracia e a cidadania dos assentados, pois, a partir da comprovação do conhecimento adquirido, que se faz com os registros acadêmicos, os educandos poderão competir no mundo capitalista, no qual estão inseridos.

Observa-se que apenas em alguns municípios nas regionais Sudoeste, Extremo Sul e Chapada Diamantina, o MST tem conquistado autonomia para gerenciar as questões burocráticas, no que se refere à escolarização, podendo indicar seu corpo administrativo e pedagógico, inclusive, ficando responsável por toda a parte documental das escolas. Em alguns casos, o Movimento apenas indica uma pessoa que fica incumbida de fazer a articulação entre as questões pedagógicas do MST e da SEMED, e ainda, em outros, o Movimento não goza de nenhuma autonomia, sendo as secretarias de educação as responsáveis por definir todos os aspectos administrativos e pedagógicos nas escolas de

assentamento. Para exemplificar, seguem os depoimentos de alguns coordenadores de regionais:

O setor de educação do Movimento faz o acompanhamento para que a gente possa ter educadores com um mínimo de formação na pedagogia do MST. A gente sempre dialoga com os municípios que a gente tem uma boa relação. Mas tem município aqui que não quer aceitar a indicação do movimento. Normalmente, aqueles professores que dão mais trabalho na cidade, eles querem mandar para o campo para se livrar. [...] Normalmente, não tem secretário escolar, tem um diretor do núcleo da zona rural e um coordenador que ficam na secretaria de educação, mas fazem o acompanhamento, ou seja, vão lá no assentamento ver como o professor está dando aula e retornam. A maioria dos municípios é a prefeitura que indica. Quando precisa de documentos, tem que buscar nas secretarias de educação. (COORDENADOR DA REGIONAL BAIXO SUL, ENTREVISTA, 03/10/2011).

No caso de Riachão, o prefeito sentiu a necessidade de ter alguém com mais habilidade e me colocou para fazer essa função de coordenar as escolas dos assentamentos, independente de ser do MST ou não. A coordenação, lá, é da secretaria de educação. E ainda tem município que a coordenação não tem vínculo nenhum com o Movimento. (COORDENAÇÃO DA REGIONAL OESTE, ENTREVISTA, 03/10/2011).

Na regional Sudoeste temos o município de Vitória da Conquista que o MST tem autonomia para administrar a documentação, indicar os professores, direção e coordenação. Os demais municípios tem coordenadores de área que fazem a articulação entre a secretaria de educação e o MST. (COORDENAÇÃO DA REGIONAL SUDOESTE, ENTREVISTA EM 13/12/2011).

Há, internamente, no Movimento, uma luta por parte de seus militantes, para que se conquiste a autonomia nas questões burocráticas, tanto pedagógicas, como administrativas. Entretanto, foi constatado na pesquisa de Santos (2010), um destaque para a Regional Sudoeste, a qual havia conquistado junto à SEMED de Vitória da Conquista - Ba, a autonomia para gerenciar o seu sistema educacional desde 1996, com a aquisição de funcionários indicados pelo Movimento (secretário escolar, coordenação e direção escolar) para desempenhar as funções de organização da documentação de seus educandos e do trabalho pedagógico, sendo, inicialmente, essa conquista compreendida como positiva, uma vez que poderia ter autonomia para implementar a sua proposta pedagógica, bem como poder sobre as questões administrativas. Mas, contraditoriamente, o Movimento abdicou dessa conquista, entregando, novamente, toda a documentação escolar para a SEMED em 2010, ficando à mercê das definições da burocracia estatal, conforme se observa na entrevista da coordenadora regional, no que tange à base racional-legal das escolas:

Eu acho que a gente precisa repensar. É que assim: eu acredito que se a gente tivesse apenas a responsabilidade de receber e passar isso a uma pessoa lá na secretaria de educação, tipo, alguém responsável pela educação do campo, específico dos assentamentos... [...] Alguém responsável por estar recebendo esse material nosso que está ali, essa questão mesmo burocrática: cadernetas, pasta do aluno..., e tivesse a gente aqui que fizesse a tarefa de coordenação, acho que isso fluiria melhor, a nossa gestão mais pedagógica, eu acho que fluiria muito mais no pedagógico, do que a gente faz, sabe, essa questão pedagógica prende a gente demais. (COORDENAÇÃO DA REGIONAL SUDOESTE, 2010).

Ou seja, ao que parece, o MST, com base nas falas da coordenadora regional, que na época era também a representante da Regional Sudoeste na esfera estadual, sugere, naquele ano, a entrega da parte administrativa das escolas à burocracia estatal, para o MST ficar apenas com a parte pedagógica, ficando implícita uma falta de entendimento da inter-relação dos aspectos educacionais, porque, quando se fala de administração educacional, estão inclusos elementos com Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de desenvolvimento da Escola (PDE), os quais trazem em seu conteúdo os elementos pedagógicos. Então, cabem os seguintes questionamentos: O MST, naquele ano deixou a burocracia estatal pensar a sua pedagogia quando foi feita a elaboração de tais documentos? Ou foram feitos conjuntamente? Como isso foi possível, se ele defende uma pedagogia com valores diferentes da que é defendida pela burocracia estatal, que tem, como base, o capitalismo? Ou ainda: seria uma visão limitada de como é constituída a burocracia educacional estatal quanto à questão administrativo/pedagógica?

Outro elemento a ser destacado é que quando se tem o controle e o conhecimento dos instrumentos burocráticos, na perspectiva weberiana, pressupõe-se poder e dominação. O MST, apenas em alguns municípios do Estado, conquistou com muita dificuldade⁷⁹ o direito de poder administrar essa parte formalizada da educação nos assentamentos, onde o objetivo é de implementar uma proposta de educação com valores político/ideológicos, entendidos por algumas lideranças, como socialismo, por outras, como um sistema ainda em construção, que subverte à ordem capitalista. Se os documentos foram entregues novamente à burocracia estatal, obviamente, o Movimento está se submetendo aos tipos ideais weberianos de poder e dominação. Cabe aqui outro questionamento: Como implementar uma proposta de educação diferenciada da que é proposta pela burocracia estatal se abdicarem de seus direitos quanto aos aspectos administrativos conquistados, se nesse caso, a burocracia estatal passar a decidir por eles?

⁷⁹ Ver PEREIRA (2005).

Entretanto, atualmente, verifica-se que o MST, na regional Sudoeste, repensou tal decisão, tendo, novamente, buscado junto à SEMED, todos os instrumentos burocráticos que havia devolvido, voltando a ter o controle, tanto das questões administrativas, quanto pedagógicas.

Observa-se que, nas regionais da Bahia, há uma preocupação por parte do MST em fazer com que o Estado cumpra a sua parte no gerenciamento da educação enquanto política pública, mantendo em seu quadro de funcionários pessoas do próprio Movimento com autonomia para trabalhar a proposta de educação, como sugere Marx, ao referenciar sobre o tipo de educação para o proletariado, o qual deve ser oferecido pelo Estado, mas gerenciado pelos trabalhadores. Entretanto, observa-se, pelo viés marxista que, apesar das dificuldades impostas pelos dirigentes da burocracia estatal, o MST luta pela garantia de que se tenha um grupo de militantes nas instituições tecnocráticas, nesse caso específico, das escolas, como: diretores, vice-diretores, secretários escolares, professores, funcionários de apoio, com a atribuição de se construir internamente a agenda do Movimento e buscar a conquista de novos espaços de poder.

Esta atitude não significa, em primeira instância, a “tomada” do Estado pela substituição de dirigentes, nem a construção de uma estrutura paralela, mas um certo aperfeiçoamento da estrutura já existente pela via democrática da intervenção, motivada pelo quadro de embaraços burocráticos e pela exclusão dos interesses populares por mecanismos difíceis de serem alcançados pelo Movimento a partir do ambiente externo à máquina estatal. Há que se ter cuidado para não cair no conservadorismo de que essas funções se tornem apenas cargos de vantagens e privilégios materiais e sociais, transformando-se, assim, em funções de autoridade e de poder.

Outra análise, com um olhar marxista explícito na coleta de dados, ficou evidenciada na entrevista com a dirigente nacional do MST, que destacou a burocracia como uma classe que se estabelece para fazer cumprir a legislação estatal e que precisa ser enfrentada pelos trabalhadores do campo, para superar o processo de exclusão legal e que esses sejam incluídos nas políticas públicas:

Eu entendo por burocracia as leis que estão aí postas, pra de fato implicar nas políticas sociais. Pra isso tem as instituições, as prefeituras, as secretarias de educação, têm as leis estabelecidas. É o jeito de executar políticas públicas, e daí varia... na área de educação, que tem as leis que quase sempre não pensa nos povos do campo, é voltada pra área urbana, dentro da lógica do Estado. Daí quando você vai pros processos de educação dos assentamentos e acampamentos, além da gente ter a dificuldade de ta lidando com um público especial, depara com essa questão da burocracia dita, que

como não foi pensada pro campo, a gente depara com diversas leis que tem que superar. Tem que fazer mobilização pra ir construindo outro tipo de mentalidade dentro dessas leis vigentes que ta aí. (VERA LÚCIA, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, 2010).

Assim, a máquina estatal procura, a um só tempo, praticar e tornar invisível o seu caráter de classe, caso em que, por meio da burocracia, apresenta-se como fator delimitador do espaço de intervenção dos Movimentos Sociais, aliado ao fato de estes, comumente, após transformarem suas reivindicações em demandas de Estado, entregarem-nas aos burocratas, para implementação (OFFE, 1980, p. 163). Isso se evidencia na medida em que a dirigente salienta que tenta, por meio de mobilizações, mudar a legislação para que os povos do campo sejam incluídos nas políticas públicas e que o Estado deve implementar tais políticas. Porém, nas palavras de Marx, a burocracia representa os interesses do Estado:

Onde a burocracia for o novo princípio, o interesse genérico do Estado começa a converter-se num interesse à parte e, por conseguinte, num interesse real; e luta contra as corporações do mesmo modo que toda a consequência luta contra a existência de seus pressupostos. (MARX, 1983, p. 16).

Assim, Marx contradiz a ideia de que a burocracia se interessa em efetivar os interesses dos trabalhadores, e afirma que esta representa coisas diferentes dos interesses dos governados. Denomina a interferência da ação burocrática na sociedade civil apenas como uma formalidade de uma ilusão espiritual (MARX, 1983). Nesse sentido, ao observar o aparato burocrático estatal como executor de políticas, é fato de que os movimentos sociais vão necessitar de mobilização contínua para a garantia dos seus direitos, pois, por si só, essa burocracia estatal não vai, de “boa fé”, resolver os males da sociedade, porque, na sua essência, não representa os trabalhadores, mas a propriedade privada por meio do Estado.

4 A IMPORTÂNCIA DA BUROCRACIA PARA A DEMOCRACIA

Como então? Desgarrados da terra?

Como assim? Levantados do chão?

Num balanço de rede sem rede

Ver o mundo de pernas pro ar.

Chico Buarque⁸⁰

Existe uma estreita relação entre a democracia e a burocracia de base racional-legal no que se refere à garantia de “direitos iguais” para todos, instituída com a expansão do Estado-Nação, o qual tem o papel de proteger os princípios do respeito, da razão, da ciência e sentimentos. A burocracia introduz a ideia de igualdade perante o poder, radicalizada com a burguesia que também institui a noção de indivíduo. Nesse caso, o poder trata de maneira igual ou impessoal, sem reconhecer a nossa diversidade.

Sobre o aparato administrativo, relacionando-o à democracia, Reis (2005, p. 27) afirma que

É importante ressaltar que a administração é por vezes tratada também como ineficiente, anti-democrática quando se trata de funções de atendimento ao público. De acordo à reflexão do ex-ministro Bresser Pereira sobre a reforma do Estado⁸¹, na qual as concepções weberianas relacionadas com o fenômeno da burocracia aparecem como uma máquina situacionista, emperrada, estúpida, o autor coloca que em consequência seria necessário “reinventar” o governo ou a administração pública, substituir a estupidez do modelo burocrático pela flexibilidade, agilidade e eficiência de um modelo “gerencial”.

Observam-se dois olhares sobre a burocracia e a democracia, ou seja, no primeiro caso, a partir da eficiência dos mecanismos de base racional-legal da burocracia, os cidadãos têm a igualdade presumida e a maior facilidade na observância dos seus direitos, enquanto que na segunda forma de entender as questões burocráticas, há uma relação com a inoperância dos administradores das funções públicas, com a supressão de direitos dos cidadãos. Porém, democracia e tecnocracia são antagônicas, uma vez que a primeira sustenta a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo, enquanto que a segunda, ao contrário, convoca para

⁸⁰ Verso da canção de Chico Buarque, *Levantados do Chão*, musicada por Milton Nascimento. Esta canção foi feita para o CD *terra*, gravado em 1997 para acompanhar a exposição de fotos de Sebastião Salgado sobre os sem-terra brasileiros.

⁸¹ Ver Osborne e Gaebler 1994; Bresser Pereira 1996.

tomar decisões apenas os que detêm o conhecimento técnico, de acordo com as especificidades.

A palavra democracia foi usada na história da humanidade para nos remeter às formas de governo que existiram ou que existem. Geralmente é colocada no percurso histórico como invenção dos gregos, mas de acordo com a análise de Novaes (2003, p.34).

De fato, costuma-se dizer que os gregos inventaram a democracia, mas se entendermos por democracia aquele regime sob o qual vivemos desde por alto, o século XVIII, então isso é falso. O regime que conhecemos sob esse nome tem uma origem histórica bem diferente daquela da Grécia – foi tecido por 3 revoluções: a inglesa, a americana e a francesa – e repousa sobre os princípios totalmente diversos daquele da democracia ateniense, que aliás não se chamava de democracia, mas de isonomia (lei igual ou distribuição igual de poder).

A democracia, reconhecida como forma de governo que tem a participação de “todos” os cidadãos, foi a forma de governo da cidade-Estado grega, mas não foi a única forma política de governo relatada historicamente, pois a esta acrescenta –se outras como: monarquia, aristocracia, oligarquia e tirania. Entretanto, destaca-se, nesse texto, apenas a democracia, dada a sua importância para os movimentos sociais na atualidade.

Temos, então, uma democracia antiga e uma moderna com princípios de soberania do povo e de igualdade política entre os membros da comunidade política. Costuma-se hoje dizer que a democracia é exercida por intermédio da participação de todos, e quando se trata da soberania popular, sabe-se que, nesse caso, o poder é exercido pela escolha dos representantes no sufrágio universal que teve sua origem na Constituição do Estado Moderno. Entretanto, de acordo com Rousseau (1987, p. 24)

a soberania não pode ser representada, pela mesma razão que não pode ser alienada, e se o povo que vive sob este regime democrático pensa ser livre, está muito enganado, ele só o é, durante a eleição dos membros do parlamento; tão logo estes são eleitos, e le se torna escravo, ele nada é.

O princípio da democracia grega difere deste princípio moderno, na medida em que, para os gregos, a democracia poderia ser realizada em estados pequenos, e com a participação do povo em assembleia, em que qualquer cidadão poderia participar e votar. Porém, a escolha dos governantes não se dava pelo sufrágio, e sim, por meio do igual direito de todos à palavra política, à rotatividade dos cargos e ao sorteio (VIANA, 2003 p. 37).

Os casos acima explicitados tratam da democracia representativa. De acordo com Bobbio (1987, p.36), “a democracia apresenta diversas interpretações e realizações históricas:

democracia dos antigos e dos modernos; democracia representativa e direta; democracia política e social e democracia formal e substancial”.

Sobre a tradição clássica o autor prevê três formas de governo exercidas: a democracia, a aristocracia e a monarquia. Sendo a primeira, a forma de governo na qual o governo é exercido por todo o povo, ou pelo maior número possível; na segunda, o domínio é exercido por poucos, e na terceira, o poder é exercido por um. Analisando a democracia moderna, Bobbio (1987) traz outra citação de Rousseau que explicita a contradição deste que é considerado o pai da democracia moderna na qual a democracia seria “[...] cada um, unindo-se a todos, obedece apenas a si mesmo e permanece livre como antes” (ROSSEAU, 1978). Ora, se o povo escolhe o representante e acaba sendo escravo, como é possível, já nesse contexto, ser livre?

Para Bobbio (1994, p. 146), nas histórias regressivas (Platão) ou cíclico-regressiva (Políbio) dos antigos, a democracia geralmente ocupa o último posto numa sucessão que prevê a monarquia como primeira forma, a aristocracia como segunda, e a democracia como terceira.

Na análise do autor quanto à Idade Moderna, a monarquia não está mais no início, e sim, no fim do ciclo. Nesta fase, o surgimento da república vai trazer um diferencial: no caso desta última, em primeiro lugar, há uma delegação da ação governativa a um pequeno número de cidadãos eleitos pelos outros, em segundo lugar, ela pode ampliar a sua influência sobre um maior número de cidadãos e sobre uma maior extensão territorial. Nessa observação extraída do Federalista número 10, feita por James Madison, observa-se como o entendimento inicial de Rousseau era de que a democracia só poderia acontecer em um Estado pequeno, a República então, juntando-se a democracia, poderia fazer uma forma de governo, por representação, em uma expansão territorial maior, sendo este mais democrático.

A centralidade da democracia para Bobbio está na importância da aplicação dos procedimentos e regras para a formação de um governo representativo, em que o peso do voto deve ser igual, e o eleitorado deve ser constituído da ausência de distinções econômicas, sociais, religiosas, étnicas. Porém, a participação dos indivíduos em todos os processos é indesejável, devido ao aumento da complexidade social das democracias contemporâneas, sendo necessário que técnicos ocupem esse lugar.

À medida que as sociedades passaram de uma economia familiar para uma economia de mercado, de uma economia de mercado para uma economia protegida, regulada e planejada, aumentaram os problemas políticos que requerem competências técnicas. Os problemas técnicos exigem, por sua vez, expertos especialistas. Tecnocracia e democracia são

antitéticas: se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão comum (BOBBIO, 2000, p. 33-34).

A democracia moderna nasceu como método de legitimação e de controle das decisões políticas no Estado moderno, no qual o indivíduo é considerado como em seu papel de cidadão. Tem como marco de escrita a obra de Alexis de Tocqueville, *Da democracia na América*, datada de 1835, onde se assegura uma forma diferente de fazer a democracia entre a Europa e a América, sendo esta última, uma forma mais avançada de democracia, na qual o princípio de soberania do povo estaria mais ilimitado, mais absoluto (TOCQUEVILLE, 1948, *apud* BOBBIO, 1994, p.151).

A democracia representativa está relacionada à existência do Estado eletivo por sufrágio universal, na qual há o reconhecimento de todos os cidadãos com direito a associar-se livremente em partidos políticos devido à contribuição com o método democrático, por intermédio de determinação da política nacional. Entretanto, existe diferença entre democracia representativa e Estado parlamentar. Pois, democracia representativa

significa que as deliberações coletivas dizem respeito à uma coletividade inteira, tomadas por pessoas que foram eleitas para representar o coletivo, o Estado parlamentar é uma aplicação particular do princípio da representação com um órgão central, onde chegam as reivindicações do coletivo (BOBBIO, 2000, p. 56).

A democracia direta é analisada como todas as formas de participação no poder, que possuem vários tipos de representação: por meio de delegados, mandatos imperativos, assembleias e *referendum*. Assim, o desenvolvimento da democracia não se constitui avanço do poder do sistema capitalista, e sim, como conquistas do movimento operário na sua luta contra o domínio burguês.

A democracia política é referida como aquela em que o indivíduo é tratado como cidadão, e na democracia social, ele é considerado na multiplicidade de papéis exercidos na sociedade. No que se refere à democracia formal, esta se relaciona com a forma de governo aplicada, seus princípios, seus valores, e a substancial, está voltada para o conteúdo desta forma de governo.

Outra contribuição que se pode tirar do legado do conceito de democracia é o de Giovanni Sartori, cujo intuito foi o de construir uma corrente com base nas tensões fato-valor. As propriedades democráticas são padrões de comportamento moldado por ideias, e a tomada de decisões é realizada por várias unidades que consistem em comitês imersos nos regimes democráticos. Na contribuição de Dahl (1997, p. 31), o autor difere a poliarquia da

democracia, definindo a primeira como regime relativamente democratizado de caráter inclusivo e aberto à contestação pública, e a democracia como um sistema político que tem a qualidade de ser inteiramente responsiva a todos os seus cidadãos.

Considerado como teórico liberal, Robert Dahl afirma que, assim como existe um mercado econômico, existe um mercado político, no qual, vários atores políticos (as elites organizadas) disputam entre si, predominando quem tem mais poder de organização. Observa-se que esta é uma teoria minimalista da democracia, cujo olhar está focado como mercado político.

De acordo com Silva (2008, p.162),

A democratização é entendida por Dahl em duas dimensões: contestação pública e inclusividade. [...] O direito de voto nas eleições livres participa das duas dimensões, pois tal direito estimula a contestação pública e ao mesmo tempo torna o regime inclusivo com a proporção significativa de pessoas votantes.

Existe ainda, dentre outras, a contribuição schumpeteriana que não se assemelha à visão de democracia do século XVIII, nem aos ideais do marxismo. Schumpeter é classificado como liberal e descarta a ideia de “Bem comum”. Para ele, a democracia é um método polêmico e não um sistema de governo, sendo compreendida como regime no qual o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar as pessoas designadas a governar. Questiona a ideia de soberania popular adotada pela doutrina marxista, a partir da questão, “*É possível que o povo governe?*”, encontrada em seu livro *Capitalismo, socialismo e democracia*, cuja resposta dada nas suas reflexões pauta-se em argumentos procedimentalistas, em que a soberania popular não pode ser pensada como posicionamento racional dos indivíduos, pois estes não estão preparados para isso.

Assim, para Schumpeter, o método político deve-se pautar em arranjos institucionais e procedimentos para tomar decisões políticas e administrativas, e a participação das massas deve ser excluída desse processo.

Para Ribeiro (2001), a democracia está relacionada ao governo dos muitos (*polloi*), sobretudo pelo desejo de ter; e o grande risco em que ela prevalece é que oprime com seu peso os mais ricos, tornando-se uma tirania da massa, em que os *polloi* podem facilmente entusiasmar-se pela expropriação dos ricos, e pensar que a política não é, senão, o modo de confiscar o excedente que esses possuem. Ribeiro (2001), na sua análise, conclui afirmando que quanto mais se deseja, menos razão tem. Desejam-se bens, por isso se quer roubá-los: não

há diferença, aos olhos de um certo conservadorismo, entre o desejo de furtar e o de expropriar, entre o crime comum e o projeto socialista.

Ribeiro (2001) relaciona o projeto socialista, no qual prescinde de uma luta democrática para um projeto societário que tenha mais justiça social, *pari passu*, ao projeto capitalista no qual há uma exploração da maioria expropriada pela minoria caracterizada como classe possedente. Se ambas as classes lutam pelo desejo de ter bens e, assim garantir as benesses necessárias pela sua sobrevivência, ou mesmo o supérfluo, no atual sistema (capitalismo), isso seria garantido a uma classe, se expropriado da outra. Nesse caso, independente do sistema de governo ou classe, a que possuísse tais bens, o faria em detrimento da outra, e estaria no mesmo patamar ético em relação à questão de exploração de uma classe à outra. Entretanto, é importante ressaltar que Ribeiro (2001) conclui essa vertente citando que o desejo de bens não precisa ser voraz nem indecente, pode ser simplesmente, o modo de adquirir a base material para a própria existência digna.

Nesse sentido, remete-se à questão da democracia enquanto sistema de governo dos muitos, porém, como disse Ribeiro (2001), nem sempre o governo democrático efetiva esses direitos, disso se derivam as lutas sociais com base no desejo, nos remetendo à esfera da luta pelo poder, seja pelo poder de participação, ou mesmo de assumir esse espaço. Nesse sentido, Ribeiro vai apontar como uma lacuna do marxismo, observando que quando os operários se organizam como classe a fim de lutar por seu quinhão, ou mesmo como fito de extinguir a dominação burguesa, a palavra-chave é interesse, e esse é medido pelos padrões da economia e da razão. Nesse caso, se a luta é por economia e capital, a partir do interesse, temos aí uma forma capitalista de análise com uma leitura econômica com base em investimentos e resultados de uma classe que tem interesses em dominar a outra, acontecendo uma simetria invertida.

Quando Ribeiro analisa a República junto à democracia, ele observa os aspectos republicanos relacionando-os à abnegação das vantagens pessoais em favor do bem comum, diferenciando-a da democracia. Assim ele afirma:

Poderíamos dizer que enquanto a democracia tem no seu cerne o anseio da massa por ter mais, o seu desejo de igualar-se aos que possuem mais bens do que ela, e, portanto é um regime do desejo, a república tem no seu âmago uma disposição ao sacrifício, proclamando a supremacia do bem comum sobre qualquer desejo particular. Evidentemente, é possível criticar a república dizendo-se que o suposto bem comum é, na verdade, um bem de classe, e que os sacrifícios que se fazem em nome da Pátria, são desigualmente repartidos, e, sobretudo, jamais põe em xeque a dominação de um pequeno grupo sobre a maioria. (RIBEIRO, 2001, p. 17).

No que se refere à burocracia, pode-se observar que existe uma propensão de base legal do direito/dever na democracia, em que paira uma discussão sobre quem manda e quem obedece. A república, oriunda de Roma, visa responder essa questão, conforme Hobbes, no capítulo XIV do *Leviatã*, no qual se encontra a análise de que não tem cabimento se opor à questão do direito ao dever, ou seja, não pode haver a dicotomia entre quem manda e quem obedece, pois no regime democrático é o povo que detém o poder, sendo que este deve ser responsabilizado por suas decisões. Porém, tem-se observado que quem faz as leis não costuma obedecê-las, pois, no governo, geralmente existem privilégios de imunidade parlamentar, quanto às punições legais, para os representantes do povo, evidenciando assim uma discrepância na Lei, sendo esta, igual para todos, numa clara distinção entre quem manda e quem obedece.

Aristóteles retorna à discussão de Platão quanto ao número de governantes, porém, introduz a classificação sobre o modo de governar, se para o bem comum ou para o próprio bem de quem governa, acrescentando, depois, as formas boas e más de governar. E sobre a democracia, ele a classifica como uma forma má de governar.

Nesse sentido, cabe a análise Hobbesiana sobre a república como responsabilidade ampliada daquele que ao mesmo tempo em que decreta a lei deve obedecê-la. No caso, quando Hobbes junta o direito à obrigação, acredita ser essa uma dificuldade dos republicanos, por isso, embora não seja contra os demais regimes, há uma defesa pela monarquia, por entender que, nesse sistema de governo, há uma distinção entre quem manda e quem obedece. Ou seja, na sua doutrina quem obedece, legitima no poder aquele que manda, assim, acaba obedecendo a si mesmo, e como a lei representa a vontade injustificada do soberano, ele não pode estar sujeito a ela.

Mesmo nos nossos dias, comumente se verifica relações de mando e obediência, até mesmo devido à burocracia de base racional-legal, pois instituímos e damos legitimidade a quem faz as leis. Elas, de fato, não são feitas pelas massas, e sim pelos seus representantes, que em alguns países são os escolhidos, em outros, não, o que vai depender do regime governamental instituído. Ou seja, a democracia é efetivada com a participação do povo. De acordo com Ribeiro a democracia precisa da república para se estabelecer de fato.

Significa que para o acesso de todos aos bens, para se satisfazer o desejo de ter, é preciso tomar o poder – e isso implica o desejo de mandar (e com ele o de ter), compreender que, quando todos mandam, todos igualmente obedecem, e por conseguinte devem saber cumprir a lei que emana da sua própria vontade. Para dizê-lo numa só palavra, o problema da democracia, quando ela se efetiva e ela só se pode efetivar sendo republicana -, é que, ao mesmo tempo em que ela nasce do desejo que clama por realizar-se, ela também só pode conservar-se e expandir-se contendo e educando os desejos. (2001, p. 3).

Nesse caso, tem-se aí uma questão de poder voltada para a esfera política e que se relaciona à gestão desse poder socializado na democracia. Gestão essa que implica questões relacionais, afetivas, formas de tratamento; que analisadas pelo viés da burocracia, precisam ir além da preocupação, do interesse e do desejo apenas na distribuição/democratização dos bens, e se preocupar, também, com as formas de gerir, nas quais a burocracia está inserida como um mecanismo de inserção das pessoas na democratização dos espaços e dos serviços sociais.

Giddens (1994) relaciona a burocracia à democratização política. Assim,

[...] as exigências formuladas pelos democratas, que clamam pela representação política e pela igualdade perante a lei, só podem ser satisfeitas mediante provisões jurídicas e administrativas complexas, que impeçam o exército do privilégio. [...], pois, se bem que a extensão dos direitos democráticos no Estado contemporâneo não possa ser levada a cabo, sem a reformulação de novos regulamentos burocráticos. (GIDDENS, 1994, p. 246).

Nesta análise a burocracia é reconhecida como instrumento indispensável para a existência da sociedade mais democrática. A análise giddeniana da burocracia coincide com a de Weber, na medida em que estes a concebe como instrumento que pode efetivar a igualdade, inclusive de tratamento. Porém, ambos fazem ressalvas quanto ao preenchimento dos cargos burocráticos/administrativos, pois são cargos dotados de impessoalidade, que, embora exista uma seleção dita “democrática” na qual “toda” a população teria acesso, observa-se que nem todos possuem os requisitos educacionais necessários, o que permite que vigore a meritocracia.

De acordo com Giddens (1994, p. 247), “com base na burocracia dos tempos modernos pode-se dizer que a expansão dos direitos democráticos exige a expansão da burocracia, mas não deve-se fazer a afirmação inversa”. Então, como no aparato burocrático de base racional-legal, por meio do Direito instituído, a exemplo das Constituições Federais,

há a igualdade de “todos” como cidadãos na garantia e no cumprimento de direitos e deveres, o que deve ser uma democracia garantida pela burocracia estatal de formação capitalista.

4.1 A democracia e marxismo

Marx (2011) destaca que ao mesmo tempo em que a liberdade e a igualdade, como expressões ideológicas centrais da democratização moderna, assumem formas diferenciadas do sistema anterior à Revolução Francesa; no plano socioeconômico, além de serem respeitados os valores de troca, eles passam a ser a base real produtiva de toda igualdade e liberdade, expressos nas Constituições revolucionárias dessa época; que rebaixam o cidadão à condição de servidor dos chamados direitos humanos. Com isso, “admitem a real supremacia social do homem material, econômico, privado, sobre o cidadão ideal” (LUKÁCS, 2011, p. 90).

Quando se trata da democracia e luta de classes, Ingraio (1997), com base no marxismo, observa que a democracia não pode ser separada das relações de classe que permeiam a sociedade capitalista, mas é um campo de luta. A democracia representativa seria, assim, a vitória da classe trabalhadora. Carnoy afirma que:

A contribuição do marxismo seria a descoberta do mecanismo através do qual a democracia liberal burguesa não representa o tipo de democracia que seria obtida com o socialismo. Foram sempre os movimentos dos trabalhadores que tiveram que lutar contra a tendência da democracia representativa de rejeitar a transformação social [...] Foi a classe trabalhadora que deu conteúdo democrático às instituições liberais representativas. (CARNOY, 1988, P.210).

Na análise de Carnoy (1988) a burocracia e a democracia estão correlacionadas ao socialismo, observando que a burocracia constitui um elemento que emperra o socialismo, pois o aumento do número de funções nas empresas privadas e no Estado moderno se caracteriza por uma estrutura hierárquica não democrática, o que dificulta as formas de participação. Por outro lado, com o desenvolvimento tecnológico, as sociedades industriais do capitalismo ou socialismo desenvolveram funções que só os técnicos, com determinados conhecimentos, podem ocupar, o que dificulta o funcionamento da democracia.

As discussões em torno da democracia no socialismo situam-se, prioritariamente, no caráter marxista e revolucionário, cujo objetivo é erradicar o capital e a burguesia com toda sua base material objetiva, centrada no indivíduo, e construir uma nova ordem material com

fundamentos na coletividade. Para Marx, o Estado é oriundo da propriedade privada e das classes sociais. Ou seja, é do antagonismo entre as classes sociais que nasce a necessidade do Estado de defender os interesses das classes dominantes, sob um “explícito idealismo abstrato de que as formas de governo seja o instrumento mais apropriado para afirmar sem obstáculos os interesses individuais do egoísmo capitalista sob a máscara de interesses ideais de natureza universal” (LUKÁCS, 2011, p. 93). Porém, a forma de atuação desse Estado dependerá da correlação de forças que acontecerá em cada momento histórico. No sistema capitalista, o que fundamenta essa relação é o binômio capital-trabalho, que implica na subordinação do segundo ao primeiro, garantindo formas de exploração e a desigualdade social e de um mecanismo de legitimação que é o Estado, com todo seu aparato jurídico, militar, ideológico e burocrático.

Observa-se, então, que a democracia plena não existe no sistema capitalista, pois a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem, ou seja, “A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis” (MARX, 1995). Por isso, as três qualidades básicas do contrato trabalhista que garantem a cidadania e a democracia são: que os sujeitos sejam livres, iguais e proprietários, realizando, assim, a igualdade formal e a desigualdade real. Enquanto uns são os exploradores, outros são os explorados, porém, de forma legítima. Assim, quanto mais desenvolvido o capital, mais ele precisa de mecanismos democráticos para se ampliar. Corroborando com essa perspectiva, Lênin traz a seguinte afirmação sobre a análise da democracia em Marx:

A sociedade capitalista, considerada nas suas condições mais favoráveis de desenvolvimento, oferece-nos uma democracia mais ou menos completa na República democrática. Mas, essa democracia é sempre comprimida no quadro estreito da democracia capitalista; no fundo, ela não passa nunca da democracia de uma minoria, das classes possuidoras, dos ricos. A liberdade na sociedade capitalista continua sempre a ser, mais ou menos o que foi nas Repúblicas da Grécia antiga: uma liberdade de senhores fundada na escravidão. (1978, p. 107).

Assim, o sistema capitalista propõe uma liberdade limitada e, para superar tais limitações, os trabalhadores necessitam se organizar para fazer o enfrentamento ao capital por meio da luta de classes. Uma das formas que o capitalismo desenvolve essa luta é por meio da manipulação mercadológica,

disseminando uma ideologia de forma sutil, por meio da propaganda, onde todas as pessoas são obrigadas a comprar ‘livremente’ aquela mercadoria que, conforme se afirma, corresponde perfeitamente às suas necessidades de consumo; a mesma pessoa deveria se comportar similarmente nas eleições, sendo ‘livre’ para votar” (LUKÁCS, 2011, p. 101).

Nesse sentido, Marx e Engels expressam no Manifesto Comunista (2004, p. 78) que “[...] o primeiro passo na revolução operária é a passagem do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia pela luta”. Ou seja, é uma forma superior de democracia em que haverá um domínio da maioria sob a minoria. Esse é o momento considerado como transição do capitalismo ao comunismo, no qual ainda existe o Estado. É uma forma de liberdade limitada, quando não alcança a igualdade de todos, ainda existindo a desigualdade. Nesse momento, deverá entrar em cena, uma nova formação social em que o trabalho associado se materialize e se desenvolva um sistema em que os homens possam ser plenamente livres, e não apenas, mais livres. Isso só será possível com a supressão da propriedade privada, do Estado e das classes sociais.

Porém, os países que buscaram fazer a revolução socialista não conseguiram chegar à etapa de implementação do trabalho associado, ficando apenas na quebra do poder político da burguesia, pois este só poderá se desenvolver se as forças produtivas estiverem desenvolvidas em condições objetivas, que possam produzir de modo a atender as necessidades de todos.

4.2 A contemporaneidade da democracia e a luta dos movimentos sociais

Meszáros (2007, p. 90) analisa que, atualmente, a democracia está vinculada ao desenvolvimento, ou seja, uma democracia modelada pelo consenso político entre democratas e republicanos, que, no caso dos Estados Unidos, tem como resultado a perda completa da liberdade da classe operária, até mesmo no sentido estritamente parlamentar, e desenvolvimento como nada mais além do que se pode introduzir na concha vazia da definição mais tendenciosa de “democracia formal”, a ser imposta a todo o mundo, desde as “recém-emergentes” democracias da Europa oriental, Sudeste da Ásia e África até a América Latina. O autor analisa uma espécie de democracia atual que não tem como pressuposto a soberania do povo, e sim de grupos dominantes no mundo globalizado, que buscam o livre mercado como forma de organização econômica mundial.

As tendências registradas por Marx ao analisar a liberdade como elemento da democracia nas Constituições da Revolução Francesa adquiriram um poderoso domínio, sendo que, na atualidade, o que se costuma chamar de ‘liberdade’ é o resultado da vitória das

forças capitalistas, pois as conquistas adquiridas pelos trabalhadores, foram muitas, porém, em quantidade muito inferior às do capital. Por isso, há uma tendência de denominação da democracia atualmente, como democracia burguesa, em que se levam em conta as transformações que caracterizam o capitalismo no paradigma societário atual, como um imperialismo manipulado, em que a indústria de bens e consumo tem transformado os proletários em compradores das suas mercadorias. Na realidade, trata-se, no plano econômico do “reco da mais-valia absoluta em favor da mais-valia relativa, ou seja, um processo que não apenas estava previsto na teoria marxiana da mais-valia, mas era também definido como substituição da subsunção meramente formal da produção a categorias capitalistas da subsunção real” (LUKÁCS, 2011, p. 96).

A luta de classes ainda se faz presente por meio da existência de grandes greves que envolvem órgãos estatais de norte a sul do país, e a opressão ainda se evidencia como mecanismo de coerção do estado burguês, inclusive, reprimindo com violência qualquer tentativa de reformas, até mesmo no modelo liberal-burguês, demonstrando que a política colonialista ainda continua sob uma nova roupagem técnica, e o individualismo é reforçado por meio da imposição do limite da liberdade, e que as forças econômico-sociais desse momento não geram a ligação dos homens entre si, mas, ao contrário, produz o isolamento entre eles, sob a falácia de liberdade individual, como premissa e produto dessa sociedade que

faz com que cada homem encontre no outro homem não a realização, mas antes a barreira da sua liberdade. [...] Mas o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com o homem, mas, antes, no isolamento do homem relativamente ao homem. É um direito a este isolamento, o direito do indivíduo limitado, limitado a si. (RICCI, 2010, p. 209).

Ou seja, a partir da democracia, como garantia de direitos individuais, os cidadãos, socialmente, têm feito o jogo egoísta do capitalismo, alienando-se na atualidade, ainda mais, pois o comportamento individual se generaliza para a sociedade, se transformando em um fenômeno de massa, universalizando o que propõe o capital. Outra forma que o capital usa para disseminar os seus valores e os seus desejos ocorre por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado e a legislação, consolidando-se como esferas “ideais” de liberdade e igualdade.

O certo é que a democracia assumiu um lugar central na política do século XX. Na primeira metade do século, o debate girou em torno do desejo da democracia⁸² como forma de governo, porém, houve diminuição nas formas de participação e soberania popular,

⁸² Pensadores que subsidiaram nesse debate: WEBER (1919); KELSEN (1929); MICHELS (1949)

restringindo-se, apenas, a processos eleitorais. Outra discussão, ainda do período pós-ditatorial, refere-se às questões estruturais da democracia e a sua compatibilidade com o capitalismo⁸³, em que se privilegiou a análise de que, juntamente com a democracia, os países alcançam políticas distributivas, que conduzem à socialdemocracia, havendo uma tensão entre capitalismo e democracia (PRZEWORSKI, 1985).

Assim, os marxistas, ao verificarem essa adequação da democracia ao capitalismo, argumentam que há uma descaracterização dos processos democráticos no modelo liberal, os quais objetivam a continuidade das desigualdades sociais, fazendo apenas uma distribuição de políticas pontuais, e, como alternativa, passam a propor um novo paradigma, o qual recebe as denominações de democracia participativa e democracia popular.

Porém, com a crise do Estado de Bem-Estar, na década de 1980, as análises dos efeitos positivos das políticas distributivas para garantir o sucesso da democracia ficaram ultrapassadas. Com o avanço do neoliberalismo e da política de Estado Mínimo, não houve ampliação de políticas de distribuição de rendas, e sim, uma redução nessa ação do Estado. Assim, começou-se a ampliar, mais uma vez, as discussões elitistas da democracia, principalmente, embasadas em Schumpeter, cuja centralidade destaca a contradição entre mobilização e institucionalização; a valorização positiva da apatia política, com o argumento de que o cidadão comum não tinha capacidade ou interesse político, senão para escolher os líderes aos quais caberia tomar as decisões (SANTOS, 2009, p. 42).

Uma questão muito debatida nesse contexto trata-se da importância da burocracia para a democracia. Esse debate foi originado desde o período entre guerras com as questões pontuadas a partir das contradições entre liberalismo e marxismo, no que se refere à democracia. O centro do debate teve como expoente Weber, com suas discussões sobre a inevitabilidade da perda de controle sobre o processo de decisões políticas e econômicas dos cidadãos para as organizações burocráticas. Nesse sentido, o motivo principal pelo qual a concepção de Rousseau, sobre uma gestão participativa, não prevaleceu, foi “[...] a emergência de formas complexas de administração estatal que levaram à consolidação de burocracias especializadas na maior parte das arenas geridas pelo Estado moderno” (WEBER, 1978, p. 89).

Com o Estado de Bem Estar Social, as funções da burocracia estatal se ampliaram ainda mais, porém, sem a conotação negativa de Weber e Marx de que o funcionamento da democracia cria uma tensão na soberania crescente devido às diferenças sociais, políticas e

⁸³ Sobre as relações de compatibilidade entre democracia e capitalismo, sugere-se: MOORE (1966); O'DONELL (1973); PRZEWORSKI, 1985.

econômicas entre governantes e governados e que a emergência do mundo administrado pelos especialistas traz o perigo de ações emotivo-passionais instigadoras de novos poderes carismáticos (SANTOS, 2009, p. 47). É nesse contexto que Bobbio (2000) analisa as concepções weberianas afirmando que, no Estado de Bem Estar Social, o cidadão opta pelo consumo da sociedade de massas e abre mão da participação nas decisões políticas e econômicas em favor das burocracias públicas e privadas. Tais análises privilegiam uma forma de administração unilateral, e, no final do século XX, com a ascensão do neoliberalismo aparecem novas formas de gestão, buscando soluções plurais, por meio da tomada de decisões coletivas e do trabalho em equipe, embora, a figura do chefe ainda exista.

Dahl (1998) é um dos teóricos da concepção hegemônica de democracia que fundamentam essa nova perspectiva de participação, abordando o problema da representação a partir de três dimensões: a da autorização, a da identidade e a da prestação de contas. A autorização facilita a representação, mas não garante a tomada de decisão pela maioria, nem garante a representatividade das questões identitárias e da prestação de contas de forma coletiva. Para garantir a sua identidade, o MST tem buscado suas próprias estratégias para enfrentar o capital e conquistar o seu espaço:

A identidade é uma consequência dessa proposição organizativa. Então, o que nós queremos em primeiro plano, é ter uma força organizada que se oponha à outra força, essa oposição de uma força com uma outra que cria a identidade. Então, enquanto não tem esse enfrentamento ou não se põe em evidência essa diferença nós ainda não temos identidade, nós ainda somos parte desse consenso, desse senso comum, da visão das categorias em geral da sociedade. Então a nossa identidade tem sempre relacionado a uma construção histórica, que é o enfrentamento e a diversidade da diferença, uma grande diferença com essas forças contrárias. E é também uma proposição de perspectivas, aquilo que pensamos nos identifica com uma perspectiva, com uma diretriz de onde queremos chegar. E isso nos transforma em certa referência, no sentido de que pensam dessa maneira, e tem certeza, tem segurança no que pensam (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/10/2011).

Insera-se nesse contexto que, como parte das concepções contra- hegemônicas de democracia surgidas no período pós-guerra, também não romperam com o procedimentalismo das concepções hegemônicas, entendendo a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana. De acordo com Santos (2009, p. 50), tais concepções podem ser encontradas em autores do Norte⁸⁴ e do Sul⁸⁵, cujo argumento central não difere da concepção

⁸⁴ Lefort (1986); Castoriadis (1986); Habermas (1995).

hegemônica, porém, nega as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana. Parte do princípio da suspensão da ideia de bem comum, buscando uma nova gramática social e cultural, e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional. Tal concepção tem contribuído para a fragmentação da classe trabalhadora em pequenos guetos, lutando por causas próprias, e esquecendo-se da unidade que pode trazer conquistas sociais para o todo. Assim, a ideia de democracia como bem comum do indivíduo, passa o bem comum de uma pequena minoria, representada pela diversidade no movimento social, o que pode contribuir para a desmobilização dos trabalhadores enquanto classe.

Porém, essa diversidade é valorizada pelo MST como processo necessário para o avanço da luta:

O princípio tem que ser esse: todas as pessoas têm que ter liberdade pra escolher o tipo de organização que querem entrar. E quanto mais variedades no movimento surgir, mais interessante é esse enfrentamento, porque essa diversidade traz a riqueza da participação, traz renovações. Um movimento só pereceria por falta de identidade, então, nós aceitamos inclusive, que se reproduzam como em outros tempos houve mais movimentos [...]. (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 03/10/2011).

Observa-se que o MST aprova a organização dos trabalhadores com base na diversidade de movimentos sociais, acreditando que, em determinado momento da história, essas forças se juntarão para enfrentar o capital, conseguindo avanços para uma sociedade mais democrática.

Todo movimento experiente, ele quer se afirmar como movimento, mas essa guetização não se dá na medida em que você articula planos em que todos são contemplados com as suas reivindicações. Quando a gente que prega a unidade e que ela está certa, há um momento na história em que as forças divididas ou as forças particulares chegam à conclusão que sozinhas elas não conseguem mais dar respostas. E elas são obrigadas a recorrer às outras forças para fazer somatório, então nesse caso citamos a Via Campesina. Ela tem um processo interessante de construção e, inclusive ela não é formal, justamente porque não tem como formalizar, há uma coordenação do campo que permitiu organizar mais de 100 países com camponeses que estão no mundo todo. Então aí ela é, vamos dizer, se olhássemos pro processo histórico, é a quinta Associação Internacional dos camponeses agora, porque os operários desmancharam as suas próprias associações internacionais. Esses camponeses conseguiram criar a deles, ora são só de camponeses, mas de qualquer maneira uma grande iniciativa solitária, fazendo lutas no mundo

⁸⁵ Lechner (1988); Bóron (1994); Num (2000).

todo. Mas porque que isto foi possível? Porque o capital se globalizou no sentido da palavra do próprio capital. Ou seja, o capital se tornou imperialista, mas o princípio é mais penetrante em todos os lugares do globo, por isso que obrigou os camponeses se darem conta que eles, individualmente, ou a sua categoria, se tornou insuficiente pra enfrentarem esse capital com essa força enorme. Obrigarem as mulheres se organizarem. Nós temos que dar força pra que elas cresçam. Porque as barragens vão crescer, os pequenos agricultores veem que é importante fazer o seu movimento de reivindicação em defesa de sua própria terra e os sem-terra lutam pela reforma agrária no sentido da desapropriação da terra. Agora, fazer todas essas lutas juntas sei que está aí a grande engenharia de que todos se coloquem em movimento ao mesmo tempo em diferentes lugares para que o capital não consiga bloquear a organização. (JOÃO PEDRO STÉDILE, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 22/08/2012).

As posições dos dirigentes aqui explicitadas são contraditórias à medida que ao mesmo tempo em que propõe a diversidade, cada movimento com sua luta específica, propõe a unidade dos movimentos sociais em uma única categoria para enfrentar o capital. Ou seja, deixa clara a percepção de que a diversidade não consegue enfrentar o capital e, para isso, tenta colocar em prática mais uma vez, a teoria marxista de luta de classes, e não, luta de pequenos grupos, em que o capitalismo somente será vencido se todos se unirem. “É a unidade na diversidade”⁸⁶.

Quanto ao papel dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural, nota-se uma participação nas questões políticas e aumento da cidadania. Nesse sentido, a participação individual não garante uma democracia plena, mas, apenas, pequenas conquistas, pois, à medida que aumenta o número de atores envolvidos na política, os grupos mais vulneráveis socialmente e as minorias não conseguem que seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores capitalistas. E assim, a sociedade capitalista vai consolidando a sua concepção hegemônica liberal de democracia, na qual se prioriza a acumulação do capital em detrimento da redistribuição social, limitando a participação cidadã.

Uma das estratégias da classe dominante que os movimentos sociais vêm enfrentando com a democracia participativa é a cooptação de lideranças, via burocratização da participação, institucionalizando as lideranças em cargos públicos, reintroduzindo, assim, um clientelismo de novo tipo, até mesmo pela manipulação das instituições participativas ou pela instrumentalização partidária, demandando estudos para que tais estratégias sejam enfrentadas pelos movimentos sociais e revertidas em avanço para a democracia por meio da participação.

⁸⁶ Anotações do diário de campo: trecho da palestra de um dirigente nacional do MST no I Congresso Movimentos Sociais e Educação (UESC), em 22/08/2012.

Ao tratar especificamente do Brasil, Paoli (2009) observa que a democracia participativa é cheia de ambiguidades, havendo exemplos de experiências positivas e também de experiências negativas. Para ela,

As práticas de deliberação participativa no Brasil estiveram, desde o seu início, ligadas à visibilidade política dos novos movimentos sociais e à redefinição de práticas do movimento operário nas décadas de 70 e 80. Elas foram entendidas através de uma renovada teoria do conflito social que apontava para formas de participação popular e lutas plurais demandantes de representação autônoma no processo de distribuição de bens públicos e formulação de políticas públicas. (PAOLI, 2009, p. 63).

Assim, observam-se as formas adotadas pelo MST, quando oscila entre práticas de luta de classe e, ao mesmo tempo, lutas representativas de pequenos grupos. Entretanto, suas contribuições para a democracia no país foram várias, como: (1) fortaleceu a sociedade civil brasileira através da organização e incorporação dos setores marginalizados da população; (2) realçou a importância do ativismo público como um catalisador para o desenvolvimento social; (3) facilitou a extensão e exercício dos direitos básicos do cidadão – direitos civis, políticos e sociais – entre os pobres; e (4) engendrou um senso de utopia e afirmação de ideais impregnando o longo, complexo e inconclusivo processo de democratização do Brasil (CARTER, 2006, p. 129).

Suas relações com o sistema político são multifacetadas e dinâmicas e, tem buscado conseguir avanços democráticos por meio do seu ativismo público, condicionado pela presença de um Estado relativamente forte, oportunidades políticas para protestos sociais, e o acesso a recursos substanciais do próprio Estado e da sociedade civil para as mobilizações. Este meio cria incentivos que predispõem o Movimento a barganhar com autoridades do Estado e a construir parcerias com outros atores da sociedade civil e política. As ações são visíveis, organizadas, politizadas e compatíveis com a sociedade civil de um regime democrático.

Através dos anos, o MST tem assinado um número de acordos formais com o governo federal e entes públicos para realizar uma variedade de projetos de desenvolvimento, notadamente no campo da educação e da saúde, visando garantir a obtenção da democracia no campo dos direitos sociais. Ou seja, apesar de não se caracterizar como uma organização burocrática, o MST tem permitido a presença da burocracia estatal dentro dos seus assentamentos e acampamentos, para efetivar as políticas públicas. A disposição do MST para o ativismo público em prol da democracia e, as suas táticas de desobediência civil, o *lobby* e as negociações com autoridades públicas no INCRA, ou mesmo em outras esferas do poder

estatal para conseguir recursos, sua orientação em favor de um corporativismo social, seus envolvimento eleitoral e intrincadas relações com o Estado de Direito, realçam a complexidade das relações do MST com as instituições políticas do Brasil no século XXI. Quando o Movimento opta por ter candidatos a ocupar cargos da burocracia estatal, ou na democracia representativa, no poder, demonstra não ser um movimento “anti-Estado”, como alguns analistas nos fazem acreditar (CARTER, 2006, p. 143). Essa estratégia, ao que parece, não busca uma mudança no sistema governamental, ao contrário, parece favorecer um Estado forte, nacionalista e desenvolvimentista, orientado para os interesses do setor popular, mas, voltado para o capital.

Outro aspecto típico do caso brasileiro utilizado como estratégia do capital foi o ativismo empresarial adotado no século XXI pelos setores hegemônicos, ocupando espaços nas políticas públicas sob o pretexto de inclusão social, tirando vantagem econômica e buscando reduzir a ideia de público, como no caso das fundações de filantropia empresarial. Nesse sentido, Paoli (2009) destaca os perigos da apropriação do discurso da democracia participativa por propostas que significam a sua redução às categorias da mercantilização.

Conclui-se que as experiências de democracia participativa têm se concretizado como participação ativa dos cidadãos na vida política a nível local, e depois, se transformado em redes de movimentos sociais, nacionalizando, ou globalizando. Um exemplo brasileiro de democracia participativa foi a iniciativa do Orçamento Participativo que surgiu no Rio Grande do Sul, e se expandiu para diversos estados brasileiros e para outros países da América Latina⁸⁷. As críticas vão à direção de que nos OP já existe um orçamento prévio e demandas específicas levadas para as assembleias decisórias pelo poder público, restando aos cidadãos, apenas definir entre as demandas já elencadas, redundando numa participação direcionada.

Nesse sentido, apesar de ser pautado o avanço dos trabalhadores pelas vias da participação democrática, verifica-se que a democracia que pressupõe uma sociedade justa e igualitária ainda não aconteceu, predominando o que é direcionado pelas elites.

No MST, a participação começa a ser trabalhada desde a educação infantil, por meio de assembleias realizadas pelas crianças para resolver os problemas da escola, conforme se verifica abaixo:

⁸⁷ Uma avaliação detalhada sobre o Orçamento Participativo (OP) no Brasil se encontra em Ricci (2010), observando os pontos positivos e negativos dos OP.

A gente cria espaços para ouvir os educandos, para eles participarem definindo em assembleias. Os educandos, tanto do diurno como do noturno, desde pequenininho, até a 8ª série devem participar dos momentos avaliativos. Os que ainda não sabem escrever expressam a sua opinião oralmente sobre a escola e o educador. Eles têm as fichas de avaliação e eles participam do processo educativo avaliando eles mesmos com a auto-avaliação⁸⁸. Depois a gente faz uma assembleia geral para socializar a avaliação. (COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO, REGIONAL SUDOESTE, 10/12/2011).

Esse é um típico exemplo teórico da pedagogia socialista sendo aplicada no MST, quando buscam elementos pedagógicos em Makarenko e Pistrak no que se refere à tomada de decisões coletivas desde o início da vida escolar a partir da realização de assembleias com os alunos. Verifica-se também a participação da comunidade nos momentos coletivos: “Nós fazemos uma parceria entre a escola e a comunidade. Hoje, a comunidade tá dentro da escola” (COORDENAÇÃO DA REGIONAL SUL).

Todavia, a educação é um espaço que tem contribuído para fortalecer a burocracia estatal nos espaços educativos do MST, no qual o Movimento enfrenta uma grande contradição que é a luta em buscar a garantia de direitos sociais universais, conciliando-os com a luta de classe e, ao mesmo tempo esses direitos sociais correspondem à democracia representativa em que o Estado se posiciona ativamente para garantir as relações globais do livre mercado, enquanto que a emancipação humana se inviabiliza. Para enfrentar o capital, é preciso, realmente, preparar os cidadãos para a emancipação humana, o que só será possível numa democracia plena, que acontecerá somente com a superação do sistema capitalista.

Conforme Wood (2003, p. 56), “[...] a democracia é tão utópica dentro do capitalismo quanto a existência do próprio socialismo”. Isto significa que é impossível que ela se desenvolva plenamente nas estruturas do capitalismo e, para uma verdadeira democracia, é necessário que se mudem as estruturas através de relações e de processos sociais e culturais, só possíveis com práticas que exponham as contradições que se desenvolvem no seio do capitalismo e, a partir dessa correlação de forças, em que os trabalhadores organizados possam forjar as condições objetivas para alcançar as transformações estruturais na sociedade, de acordo com os seus interesses.

Nesse sentido, o MST tem enfrentado diversas contradições, às quais tem dificultado os mecanismos de participação social, como esclarece o dirigente nacional:

⁸⁸ A ficha de auto-avaliação referenciadas encontra-se no Anexo 4.

As contradições não são propriamente do Movimento, elas são próprias da cultura capitalista. Então, por exemplo, a propriedade privada, é um direito que todo mundo tem a ter a sua, mas na medida que essa propriedade transforma o indivíduo num ser egoísta, individualista que o isole da convivência social, ela passa a ser um problema e, na reforma agrária tem que ser priorizado isso. Você distribuir a terra pra cada indivíduo e ele, então, depois que conquista essa terra, ele se ocupa dela. Que ele investiu, mas ele deixa de ser um sujeito da mudança social, ele fortalece os vícios, defeitos que o próprio capitalismo desenvolveu. Então, é uma das grandes contradições que nós temos, e que será superada sem negar o direito que cada qual tem sobre seus bens, não precisa ser produto coletivo, não é essa nossa visão de socialismo que tudo tem que ser coletivo. Há bens particulares, há bens objetos de uso, cada um tem os seus, mas *que esse objeto não seja um dificultador de sua participação na vida social*. (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL DO MST, ENTREVISTA, 03/10/2011).

Então, a democracia como direito, nesse contexto, está nos moldes que pressupõem a garantia dos direitos individuais, reforçando o egoísmo, que propugna o sistema capitalista, sendo essa uma contradição, à medida em que o MST afirma ter em seus objetivos a superação do capitalismo. Pois quando o acampado é assentado pelo INCRA, conseguindo a posse do “seu” pequeno pedaço de terra, a partir desse momento, ele passa a se preocupar em cuidar apenas do seu lote, geralmente, deixando de pensar nos espaços coletivos em que trabalhava na fase de acampamento.

5 GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Na nossa militância existe disseminada uma vontade generalizada de estudar. As palavras de ordem “Sempre é tempo de aprender” e “Todos Sem Terra na escola” já representam um verdadeiro objetivo.

João Pedro Stédile, MST. Brasil, 1998.

A sociedade brasileira se complexifica a cada dia devido aos inúmeros fenômenos sociais em pauta, tais como as inovações tecnológicas do mercado de trabalho, as novas organizações da classe trabalhadora, as novas tendências políticas e a grande diversificação educacional. Tais fatos passam a influenciar as instituições escolares até porque as exigências do mundo do trabalho, da vida sociopolítica e cultural se tornam cada vez mais articuladas com os conhecimentos aprendidos na escola.

Para Casassus (2001, p. 3),

[...] o tema central da gestão é a compreensão e interpretação dos processos da ação humana em uma organização. E essa preocupação pelo trabalho humano tem antecedentes antigos, sendo possível localizar na antiguidade, correntes que enfocam a gestão.

Na República de Platão se encontra a visão de gestão como uma ação autoritária, pois, para ele, a autoridade era necessária para conduzir os homens a realizarem ações heroicas e de valor. Já para Aristóteles, a visão de gestão é percebida como uma ação democrática, na qual os homens participaram na geração de seus próprios destinos.

Entretanto, a concepção de gestão como um conjunto de ideias estruturadas é recente. Data da primeira metade do século XX, tendo dentre os precursores modernos, sociólogos, administradores e psicólogos. Dentre os primeiros, destaca-se Weber que foi quem primeiro estudou a organização do trabalho de forma burocrática, por meio do qual o processo racionalizador é que se orienta a ajustar os meios com os fins que se tem dado a essa organização (WEBER, 1976).

Na concepção administrativa, fazendo parte da escola clássica com a perspectiva funcionalista, destaca-se Taylor (1911) com o desenvolvimento da ideia de gestão científica, considerando o trabalho como racionalização operativa do labor dos trabalhadores por parte dos administradores e motivados por interesses econômicos (CASASSUS, 2001, p. 3).

Para Taylor, a descoberta de uma “[...] única maneira certa de executar uma tarefa traz de forma evidente a clara maximização da eficiência” e define o indivíduo para executá-la.

Nessa estrutura se aprofunda a dicotomização do trabalho e daquele que o exerce, na medida em que se complementa a grande divisão entre aqueles que pensam e, portanto, administram, e aqueles que executam e, portanto, são administrados (MOTTA, 2000, p. 10).

De acordo com Oliveira (2005, p. 27), foi Fayol (1931) quem racionalizou a função do trabalho. Nesse sentido, a primeira função administrativa da escola é o estudo da aprendizagem, do ensino, do aconselhamento, da supervisão e da pesquisa. A partir daí observa-se a presença de elementos como organização, direção e controle da escola:

Nesse sistema, a decisão burocrática apresenta-se como absolutamente monocrática, sendo o fluxo da comunicação de cima para baixo que acaba sendo de fato legítimo. A organização já é vista como um sistema de papéis, na medida em que as pessoas não importam – o que importa é a sincronia dos papéis. [...] A concentração de poder na cúpula, a centralização de decisão, a ordem da disciplina, a hierarquia e a unidade de comando são fundamentais. (MOTTA, 2001, p. 75).

A escola das relações humanas teve como precursor o psicólogo social Elton Mayo (1977), com o famoso estudo dos problemas humanos da sociedade industrial, dando ênfase às motivações econômicas no processo laboral. Posteriormente, forma-se a visão sistêmica da organização, vista como um subsistema, cujo ponto central são as metas que constituem as funções da dita organização na sociedade (CASASSUS, 2001, p. 4).

Na visão de sistemas destacam-se Parsons, com a teoria funcionalista dos sistemas, L. Von Bertalanffy, e sua a teoria dos sistemas abertos, e Lunhman, com a visão autopoietica dos sistemas. Todos estes pensadores se interrogam acerca do tema central da gestão na motivação das pessoas em seu lugar de trabalho e o que as impulsionam a melhorar o desempenho.

Essa fase se desenvolve a partir de 1950, quando a leitura das organizações como sistemas sociais e o desenvolvimento dos fundamentos da teoria geral dos sistemas, embora ainda permaneça como corrente secundária, emergem com certa força, que se alicerçam nas contradições desse modelo. Considerando essa abordagem,

[...] o funcionalismo estrutural e a teoria de sistemas também fizeram uma “despolitização” dos processos de tomada de decisão por meio dos quais estabelece uma adaptação funcional adequada entre a organização e seu ambiente. Certos “imperativos funcionais”, tais como a necessidade de equilíbrio em longo prazo do sistema para a sobrevivência, presumivelmente eram impostos a todos os atores organizacionais, determinando os resultados dos projetos produzidos por seu processo decisório. (REED, 1998, p. 71).

Analisando essa vertente, Oliveira (2005, p. 33) observa que, na perspectiva do poder e da política, pode-se ater a Weber (2001), no qual suas ideias são redescobertas como análise de estrutura de dominação e não mais como modelo organizacional estático. Essa dominação é denominada de legítima, uma vez que acontece uma imposição da própria vontade sobre os outros com base no consentimento da parte governada. Essa imposição não é exercida pela força, mas pelo convencimento ou aceitação em função de interesses, costumes ou tradições. Weber (2001) identificou essa dominação legítima utilizada como mecanismo de governar ou gerir de três maneiras diferentes.

A primeira é a dominada de base racional-legal, apoiada na competência técnica, em normas e em competição. É mais frequente nas empresas e organizações. Nas escolas, é utilizada como mecanismo de regulação da vida escolar dos alunos e profissional dos funcionários, bem como, em toda a documentação de legalização das escolas. É a partir dessa legalidade que a burocracia estatal se insere nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST.

A segunda forma de dominação, denominada por Weber de tradicional, se apoia em costumes e na fidelidade entre as partes, comumente utilizada nas relações clientelistas e coronelistas, muito comum ainda nas relações estatais do governo brasileiro. E a terceira, foi nomeada de carismática, que se fundamenta na noção do dom, um toque divino ou mágico, cujo líder é caracterizado como profeta ou herói, dotado de um carisma que convence pela sua forma de falar.

Observa-se que nesses estudos, a ação social e o desenvolvimento das éticas que alicerçam em cada sistema de poder, legitimam e reorientam a leitura dos conflitos para as suas relações com o poder e a política. Dessa forma,

[...] a análise weberiana da dinâmica e das formas de poder burocrático na sociedade moderna enfatiza a interação que há entre racionalização da sociedade e da organização, ambas produzindo estruturas institucionalizadas sob o controle de “especialistas” e “peritos” (REED, 1998, p. 75).

Nos estudos de Marx (1982), o materialismo histórico e a sociedade são produto da história, e o mundo é derivado da base material e das relações sociais de produção. As relações entre indivíduos e sociedade são conectadas pelas relações de classe que definem o conteúdo da vida social e a direção das mudanças e possibilidades de transformação do mundo e da realidade. E é neste universo teórico que se introduz o estudo das organizações

mediante o processo de organização do trabalho, reforçando as preocupações com conflito, poder e resistência (OLIVEIRA, 2005, p. 33).

Foucault (1975) investiga o processo histórico-político das organizações, compreendendo os micro-poderes como uma extensa e complexa rede na sociedade e nas instituições, em seus processos micropolíticos. Relacionando com a prática da administração escolar há que se considerar a possibilidade da escola como aparelho ideológico. Nesse sentido, a sua gestão passa obrigatoriamente pela estrutura do poder necessária a esta dominação.

Essa percepção permeia algumas teorias e práticas mais críticas na área educacional nos últimos vinte e cinco anos, resultando em propostas da administração escolar numa perspectiva democrática, o que significa, em termos concretos, a ampliação do acesso à escola às camadas mais pobres da população, o desenvolvimento de processos pedagógicos que possibilitem a permanência do aluno no sistema escolar e as mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema, com a eleição de diretores pela comunidade escolar e a participação desta nas decisões (HORA, 2001, p. 30). É importante observar que a gestão está relacionada com os componentes de uma organização enquanto instituição, buscando articulação de recursos e objetivos.

Outro enfoque da gestão é o linguístico, focalizado na comunicação, concebendo que as pessoas se mobilizem mediante compromissos adquiridos na conversação. Nas várias visões de gestão evocadas, o tema da aprendizagem está presente, por meio da geração de valores, das interações e das representações mentais. A gestão pública é concebida com base no papel do Estado, do governo ou da comunidade. No que se refere ao Estado, a gestão é desenvolvida por todos os órgãos administrativos de gerenciamento estatal: câmaras de vereadores, assembleias legislativas, ministérios, autarquias, dentre outros. A gestão de governo leva em consideração o tipo de regime governamental, e está vinculada a um programa. Quando analisada na realidade escolar, trata-se de escolas dirigidas por pessoas escolhidas pelo prefeito ou governador, ou seja, são pessoas que assumem função de confiança. Na burocracia estatal, cuja forma de gestão tem o Estado como centro, caracteriza-se como dominação racional-legal, em que o corpo administrativo tem grande importância no centro das decisões, apresentando como características: hierarquia fundada nas competências técnicas, divisão por áreas de competência, regras gerais com estabilidade e profissionalização.

A gestão que envolve a sociedade civil ou a comunidade é denominada de participativa, porque os cidadãos podem escolher o dirigente. No caso das escolas, refere-se

às instituições onde existe eleição. Mas há, também, instituições em que a participação ainda é bem mais efetiva, pois a direção é exercida pelos conselhos escolares e pelo diretor.

5.1 Gestão X Administração

Os termos Gestão e Administração têm sido usados, frequentemente, como sinônimos. É o que se observa no dicionário Houaiss (2001), no qual o termo “Gestão” significa ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político, período de administração em uma sociedade, na qual desempenha-se a gerência, por delegação de outros sócios.

Brito e Carnielli (2011) definem a administração, em sua conceituação clássica, como o processo de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar. A primeira etapa do processo administrativo, o planejamento, pode ser entendida como a formulação dos objetivos organizacionais e dos meios para alcançá-los.

Segundo Freitas (1991, p. 89), “[...] originada da expressão latina, *gestione*, a palavra gestão significa gerir, gerência, administração, direção e regência”. Frequentemente esteve marcada por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando-se da organização empresarial, na qual a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. Portanto, pode ser planejada, organizada e controlada.

Discutindo a questão da gestão no âmbito escolar, Oliveira (2002, p. 8) afirma que há um entendimento tácito entre os pesquisadores da área de que “gestão” seria um termo mais amplo e aberto que administração, pois o referido termo implica participação e, portanto, traz a marca política da escola.

Observa-se também a utilização do termo gestão como processo dentro da ação administrativa, como também, em outras ocasiões, seu uso denota apenas a intenção de politizar a ação administrativa. O que se percebe é que há uma reação ao termo administração da educação, como consequência da forma descomprometida, “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 1970, trazendo resultados negativos à prática social da educação, gerando todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática (BORDIGNON, 2005, p. 147).

Com as mudanças ocorridas devido à globalização e ao avanço tecnológico surgiram a necessidade de mudanças na aquisição de conhecimentos para a nova conjuntura estabelecida. As instituições passaram a buscar novos mecanismos de organização e planejamento de suas atividades para atender ao mercado emergente. Com isso, o conceito de administração clássica mudou para o conceito de gestão, o que não significa apenas uma mudança de

nomenclatura, mas a incorporação de novas ideias e metodologias ao processo administrativo, trazendo para ele conceitos inéditos, como responsabilidade social, *empowerment*, governança e criação de redes. Tais mudanças produziram uma nova forma de realizar o trabalho administrativo; que a partir daquele momento, passou a englobar a participação de todas as partes interessadas e a busca de alianças e parcerias estratégicas com clientes, fornecedores, governo, sociedade e todo e qualquer outro tipo de pessoa ou instituição que apoie o alcance de objetivos organizacionais, demandando novas competências do gestor. Tais mudanças chegaram ao interior das escolas que precisaram mudar os seus processos de condução do planejamento e implementação do processo administrativo-pedagógico e incorporaram ou foram levadas a incorporar, devido a programas de governo e a marcos legais, o conceito de gestão participativa.

Para Lück (1997, p. 67), o termo gestão não é um substituto para a administração. Segundo a autora,

O termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, para substituir ao que antes se denominava administração. As proposições antecedentes expressam uma mudança significativa na postura e orientação de dirigentes. Consequentemente, não se deve entender a respeito de como conduziu uma organização de ensino. [...] A ideia de gestão educacional se desenvolveu associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, com destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc. (LUCK, 1997, p. 67).

A substituição do termo administração educacional visou a estabelecer nas instituições de ensino uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Essa substituição foi resultado do movimento social, associado à democratização das organizações na década de 1980, na crise capitalista do Estado de Bem-Estar Social. Já que o ato de administrar está voltado ao processo racional e fragmentado de organização, a gestão estaria voltada para uma ótica globalizadora, mais condizente com o modelo econômico emergente. Analisando os termos, pode-se perceber a diferença de concepção, conforme quadro abaixo, baseado em Lück (1997):

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
Ambiente de trabalho e comportamento humano previsível e controlado.	Ambiente de trabalho flexível e imprevisível.
Crise e ambiguidade são consideradas como incerteza	Crises e incertezas são momentos de crescimento.
O sucesso se mantém por si mesmo.	A manutenção do sucesso depende de todos os envolvidos.
Importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos	Criação de modelos com a participação de todos e de acordo com a necessidade local.
Os integrantes do processo aceitam qualquer coisa que lhes sejam impostas.	Os integrantes participam da tomada de decisão em todo o processo.
O administrador é quem estabelece as regras do jogo.	O gestor gerencia coletivamente.
O importante é fazer o máximo.	O importante é fazer o melhor e o diferente.
A objetividade garante os resultados.	A subjetividade garante os resultados.

Fonte: Lück (1997).

Ainda relacionando o termo gestão com o enfoque mercadológico, Costa (2007) observa que gestão pode ser entendida como a prática administrativa que define e direciona as políticas e o uso dos recursos financeiros, materiais, de informação, tecnológicos, humanos, parcerias e alianças para o alcance de objetivos. Gestão é, segundo o autor, a força física e a inteligência humanas aplicadas ao trabalho. Apesar de o conceito de gestão estar incluído no conceito de administração, pois este também está relacionado ao planejamento e organização, quando se trata de ‘gerir’, amplia-se o foco para busca de parcerias e alianças para alcance dos objetivos. Ou seja, muda-se de uma organização fechada para uma organização aberta; que interage constantemente com o mercado, o meio no qual está inserida, e, dessa forma, agrega valor ao seu produto ou serviço final através do aumento da sua responsabilidade social.

5.2 Tipos de Gestão

Segundo Casassus (2001, p. 8), a gestão pode ser identificada observando os marcos conceituais, técnicos e instrumentais, sendo que existem vários tipos orientando as mudanças institucionais: o normativo, o prospectivo, o estratégico, o da qualidade total, reengenharia e comunicacional.

a) **Normativo** - fez parte do planejamento dos anos de 1950 até o início de 1970. Constituiu-se na introdução da racionalidade no exercício de governo em suas estratégias para atingir seus objetivos no futuro, por meio das ações presentes. Essa visão expressa uma forma linear de futuro, está ligada ao modelo racionalista weberiano e encaixa-se no sistema educativo tradicional.

b) **Prospectivo** – o futuro não é explicado apenas pelo passado, mas também pela construção de cenários múltiplos, deixando claro que o futuro é incerto. E essa incerteza gera a necessidade de se planejar futuros alternativos, desenvolvendo-se assim a flexibilidade no planejamento e a formalização do método dos cenários de Michael Godet (1991), no qual são utilizadas técnicas como Delfi, Àbaco, Reiner e outras.

Este período foi tentado por reformas profundas e massivas, representando futuros alternativos de sociedade (Chile, Cuba, Peru, Nicarágua), ao mesmo tempo em que buscou o micro-planejamento, os mapas escolares e o desenvolvimento das projeções de requisitos em recursos humanos. Os planejadores tiveram a oportunidade de se encontrarem, comparar posturas e modelos, estratégias e resultados, para, a partir daí, buscar soluções alternativas para problemas similares. Este modelo mantém a perspectiva racionalista como técnica e nele predomina o critério da análise custo-benefício.

c) **Estratégica** – para se chegar a um futuro desejado é preciso traçar estratégias, adotando um modelo de gestão que permita cumprir esses objetivos, no qual as normas e os objetivos deverão estar relacionados com a organização e com o ambiente. Os principais teóricos dessa corrente são: Ackoff, Asnoff, Porter e Steiner. A gestão estratégica consiste na capacidade de articular os recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros que possuem numa organização (ASNOFF, 1965, p. 90).

A crise dos anos de 1980 promove o uso acentuado dessa tendência, inserindo as condições econômicas ao planejamento e à gestão, por meio da programação orçamentária diante das situações de orçamentos decrescentes e da escassez de recursos. Mas é somente na década de 1990 que essa tendência chega à educação, manifestada por meio da ação humana numa perspectiva competitiva. O delineamento do planejamento reconhece não só o antagonismo dos interesses dos atores na sociedade, mas também, além disso, o tema da viabilidade política, técnica, econômica, organizativa e institucional (CASASSUS, 2001, p. 15). Com o acirramento da crise buscaram-se os consensos sociais por meio da luta de classes.

A fragmentação do processo de planejamento e da gestão em ações que ocorrem em diversos lugares do sistema quebra o processo integrador do planejamento e multiplicam-se, em consequência, os lugares e as entidades planejadoras. Esse processo de fragmentação

conduz a redefinição da unidade de gestão educativa. Ou seja, o objeto da gestão educativa deixa de ser o sistema em seu conjunto, mas determinam outras unidades de gestão. Esse processo tem sido o da descentralização educativa.

d) Qualidade Total – com o sucesso do modelo toyotista no Japão, surge um novo modelo de gestão, o qual, na década de 1950, já tinha sido proposto, sem êxito, pelos americanos E. Deming e J. Júran. Esse modelo tem como premissa a identificação dos usuários e de suas necessidades, a observação de normas e padrões de qualidade, a melhora contínua do processo de produção por meio da redução das margens de erro. Exige, pois, um “novo tipo” de trabalhador, capaz de executar várias funções.

Na educação, esse modelo se reflete nos resultados do processo educativo para verificar a qualidade por meio de diversos mecanismos de avaliação. Orienta a diminuir a burocracia, os custos, implica a maior flexibilidade administrativa e operacional, a aprendizagem contínua, o aumento da produtividade, a criatividade nos processos, a eliminação dos desperdícios (CASASSUS, 2001, p. 18).

Segundo Libâneo (2001, p. 35), tal modelo econômico tem trazido consequências bastante prejudiciais às políticas sociais dos países bem como o empobrecimento da população, como tem sido reconhecido por alguns organismos internacionais e por empresários.

Essas mudanças atingem o sistema educacional, exigindo a formação de pessoas com competência para atender aos interesses do mercado, preparando para mudanças no sistema de produção. Nesse contexto, a escola precisa formar indivíduos polivalentes, pois ser preparado para competir significa dominar os conhecimentos da revolução tecnológica emergente no atual contexto. Verifica-se que, atualmente, grande parte das escolas ainda segue essa vertente técnico-científica que tem como principal eixo a produção com alto grau de eficácia e eficiência, para obter o melhor resultado possível, e que tem como meta atingir alguns requisitos: centralidade de poder no diretor, ênfase na administração, funções detalhadas, comunicação linear, dentre outras (LIBÂNEO, 2001, p. 35).

e) Reengenharia – reconhece a existência de contextos variáveis em nível mundial, no qual só as mudanças no processo por si só não bastam, é preciso que hajam mudanças qualitativas. Seus principais elaboradores foram Hammer e Champ (1993), na primeira metade dos anos de 1990, os quais buscaram uma reconceitualização fundacional e o redesenho radical de processos, para, assim, haver melhoras qualitativas no desempenho. Enquanto, na perspectiva da qualidade total se busca fazer ajustes, na reengenharia, devido às variações de contexto, não se trata de melhorar o que existe, e sim, de mudar radicalmente o processo.

f) Comunicacional – para entender os mecanismos para se alcançar a qualidade, faz-se necessário utilizar a linguagem. Para compreender isso, é necessário entender que uma organização pode ser percebida como uma entidade, a qual, desde a perspectiva linguística, existe, na linguagem, redes comunicacionais que se encontram orientadas pelo manejo dos atos da fala. A linguagem aparece como a coordenação das ações (MATURANA; VARELA, 1994, p. 18).

Os precursores dessa perspectiva são Austin (1988) e Searle (1994), os quais defendem que o domínio das destrezas comunicacionais, nos processos de comunicação, facilitam ou impedem a realização de ações desejadas. Há também os que acreditam no uso da linguagem para manifestar o pensar do poder político e social e das emoções, como observa Nietzsche (1981), Heidegger (1971) e Foucault (1977).

De acordo com as várias reflexões acima sobre gestão, tendo como principal marco referencial Casassus (2001), pode-se concluir que os autores utilizados apresentam nomenclaturas diferentes para as mesmas formas de administrar, em cada momento econômico e cultural no cenário brasileiro educacional.

A partir da década de 1980, no Brasil, a gestão educacional tem sido denominada de democrática e participativa. As tentativas de relacionar a educação escolar com a democracia iniciaram com a instalação dos sistemas públicos de ensino a partir do pensamento iluminista, cujo objetivo seria formar os cidadãos, os quais seriam a base de sustentação do Estado republicano. A intenção em favorecer a participação na gestão escolar no Brasil teve como intuito “melhorar a qualidade da educação pública”. Porém, a existência de um “sistema escolar democrático” supõe a possibilidade de democratizar a organização burocrática, o que se torna impossível de desenvolver plenamente no sistema capitalista, devido à rotina administrativa da administração que impõe a necessidade de subordinação aos superiores e cumprimento de ordens, de forma vertical.

5.3 A gestão no contexto da reestruturação produtiva do capital: o paradigma pós-fordista

A reestruturação da ordem econômica mundial e a reorganização do capitalismo a partir dos anos de 1970 fizeram cair por terra todo o padrão de relação Estado-sociedade, surgido desde 1940, nos países de economia capitalista, período que foi marcado por uma forte intervenção do Estado na economia e no fornecimento de serviços públicos, sendo o principal agente do desenvolvimento econômico consolidando-se assim, o *Welfare State*.

Vinte anos de reestruturação das grandes fábricas levaram a um estranho paradoxo. Com efeito, é contemporaneamente, sobre a derrota do operário fordista e sobre o reconhecimento da centralidade de um trabalho vivo sempre mais intelectualizado que se constituíram as variantes no modelo pós-fordista (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 25).

A partir de 1970, o modelo de Bem Estar Social entra em crise, ganhando uma posição hegemônica as teses de cunho neoliberal em defesa do mercado, as quais tinham como argumento a ineficiência do Estado mediante práticas corporativas da burocracia, baixa qualidade e ineficácia. Sendo assim, ganha força a globalização, reforçando a lógica de acumulação do capital num tempo mais curto via mundialização financeira, com o discurso de menos “Estado” e mais “mercado”. Hobsbawn (1997, p. 19) considera que “a crise afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas”.

Essa mudança econômica refletiu na forma de gerir o sistema empresarial e educacional, pois necessitou ser formado um novo tipo de indivíduo para atuar no paradigma emergente, no qual estão inseridas as novas tecnologias da informação e da comunicação, com a incorporação de equipamentos que desempenham funções mentais, através da automação eletrônica e microeletrônica, alterando de forma radical a intervenção humana no processo de trabalho e demandando do trabalhador novas competências para trabalhar e ser polivalente. As consequências foram mundialização ou transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público.

Outra mudança percebida, também, foi nos padrões de consumo, devido ao maior acesso à escolarização, à informação, à renda, ao acesso midiático. Mudanças essas, decorrentes da substituição rígida da produção do modelo taylorista-fordista, pelo modelo flexível japonês toyotista de competição internacional (CORIAT, 1994, p. 9). No âmbito da burocracia para a organização do espaço de trabalho houve mudanças significativas. Entre elas estão o ataque à rotina padronizada que desmantelou a velha linha de montagem, substituindo-a por ilhas de produção isoladas, fragmentando e dispersando todas as esferas e etapas da produção, introduzindo horários flexíveis, trabalho domiciliar, e trabalho por tarefas. Assim, a tecnologia, agindo em conjunto com a flexibilização, desorganiza as estruturas burocráticas rígidas e cria novos mecanismos de regulação trabalhista, baseados na autorregulação, em que “[...] ao trabalhador é atribuída maior responsabilidade pela sua própria eficiência, produtividade ou permanência no trabalho – liberdade/autonomia para

controlar seu próprio trabalho. A internalização do controle é combinada com a responsabilização do grupo pela consecução das metas na célula da produção” (CARVALHO, 2009, p. 4). A autoridade burocrática é substituída pela autonomia democrática, cujo gestor não mais centraliza o poder, mas coordena e agiliza a tomada de decisões por parte das equipes de trabalho.

Neste contexto, o gestor aparece como modelador da cultura organizacional e orientador de sua direção. No plano pedagógico, as técnicas centradas em iniciativas e na auto-organização dão lugar ao modernismo de técnicas baseadas na automação que, ignorando a realidade psicológica e social dos estudantes, buscam enquadrá-los num círculo fechado de controle. “E é neste paradoxo que surge a nova vertente de administração escolar, impactada pelo modelo econômico da qualidade total, criando a necessidade por tomada de decisões de forma coletiva, estimulando a participação de todos no processo decisório por meio do trabalho em equipe” (MOTTA, 2002, p. 101), os quais passam a fazer parte dos novos mecanismos de gestão pautada na autonomia e descentralização, visando com isso uma suposta “democratização” das relações de trabalho.

No entanto, o que se observa são mudanças plausíveis nos mecanismos de regulação em que maior flexibilidade na organização do trabalho não significa, necessariamente, maior liberdade para o trabalhador. Pelo contrário, representa formas mais sutis de centralização, controle e regulação dos processos de trabalho, como o monitoramento por meios eletrônicos (*e-mails*, celulares, computação móvel, intranets de comunicação), denominados de neotaylorismo ou taylorismo informático (CARVALHO, 2009, p. 5), em que predomina, não a eliminação da burocracia, mas a sua reinvenção com base nos mecanismos tecnológicos de controle.

Observa-se, assim, uma dicotomia, pois tais estratégias são marcadas pela racionalidade que permeia a sociedade capitalista, cujos fins são a acumulação e valorização do capital, o que significa que a escola, como todas as organizações contemporâneas, encontra-se submetida aos mesmos critérios de eficácia, nos termos dessa lógica, e não de uma lógica humanista que muitos educadores prefeririam que a organização escolar contemplasse (PIMENTA, 2005, p. 37).

5.4 A gestão e a descentralização

Como forma de controle e afastamento das obrigações com os gastos sociais, o Estado lança mão da descentralização na gestão dos gastos públicos, a qual não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, nem garante a eficácia ou eficiência dos serviços oferecidos. Motta (1994, p. 30) afirma que

[...] grande parte das facilidades recentes para os processos de descentralização, não foi fruto de conquistas democráticas autênticas por parte de comunidades locais. A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas. [...] A descentralização aparece como remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas.

Para Conh (1994, p. 8), a descentralização está associada às questões econômicas. Segundo a autora, a marca é a da crise fiscal do Estado e de suas tentativas de enfrentar a instabilidade da moeda, o déficit público e a dívida externa, mediante o ajuste econômico. De fato, este vem ocorrendo ditado pelos parâmetros contábeis de repasse de recursos num contexto de urgência para superar-se a crise econômica. Essa visão de descentralização tem sido utilizada pelo Estado como forma eficiente nas reformas propostas pelo governo. Segundo Frigotto (1995, p. 164),

[...] o desmonte do Estado se verifica mediante a utilização de variadas estratégias, sendo a mais freqüente a “apologia” da esfera privada, da descentralização e da flexibilização como mecanismo de democratização e de eficiência. Esses mecanismos tem se apresentado como formas antidemocráticas de transferência de responsabilidades do Estado com a manutenção da educação básica, para outras esferas da sociedade sem, contudo, democratizar os mecanismos de funcionamento.

Na educação, a descentralização como forma de democratização começou a ser utilizada a partir da década de 1980, propondo a ampliação das oportunidades educacionais, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e a gestão da educação em vez de administração, tendo como objetivo, melhorar a produtividade. Na década de 1990, o foco mudou para busca de qualidade e da modernização da gestão. Nesse sentido, reduz a ação estatal no setor educacional e facilita a abertura ao setor privado. Essa proposta de modernização atende às recomendações da Conferência de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, a qual teve como resultado para a educação brasileira, a elaboração do Plano Decenal de

Educação Para Todos, construído com a participação de vários setores organizados da sociedade⁸⁹.

No MEC, o planejamento estratégico teve como orientação a descentralização, buscando dar autonomia às escolas, e utilizando a seguinte afirmativa: *a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema (...). É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução* (BRASIL, 1995b, p. 4). Por outro lado, ao mesmo tempo, o próprio governo atropela a escola à medida que impõe uma série de medidas autoritárias, como: parâmetros curriculares, SAEB, ENEM, Provão, criação de Unidades Executoras para alocação de recursos na escola, além de outras normas regulando as práticas educativas nacionais, quando o discurso do momento era o a descentralização. Nessa perspectiva, a democratização da gestão é um requisito apenas gerencial, mas para os progressistas, pressupõe a equidade, envolvendo as dimensões gerenciais e políticas.

5.5 Gestão Autoritária X Gestão Democrática na educação brasileira

A gestão autoritária nos remonta ao início da sociedade brasileira, originária de uma tradição escravocrata e classista, já a democrática ensaia seus primeiros passos, rumo às mudanças como a participação de todos no processo escolar, contrapondo ao modelo burocrático hierarquizado.

O autoritarismo tem predominado no Brasil desde a colonização, quando a educação tinha os jesuítas como gestores, destinando-se apenas para a elite. A independência não foi diferente, pois as forças hegemônicas que encabeçaram o movimento tinham os mesmos interesses patrimonialistas, e a educação, tendo a igreja como principal gestora, privilegiava a classe dominante, destacando-se pelo seu caráter dualista (AZEVEDO, 2005).

Nas décadas de 1920 a 1930, o ideário liberal se fez presente, constituindo-se na base doutrinária para a promulgação de direitos civis, contribuindo para viabilizar as relações de assalariamento fundamentais para a afirmação da burguesia nos moldes europeus, mas, guardando especificidades da realidade brasileira, oriundas de uma economia agroexportadora que trazia os resquícios autoritários de dominação do período colonial. Com a crise cafeeira, um novo contexto desponta arraigado de práticas clientelísticas, mandonismo e apadrinhamento político, típico do Estado Oligárquico vigente, o qual passa a utilizar como mecanismo de superação, os investimentos no próprio país, investindo na indústria nacional.

⁸⁹ CONSED, UNDIME, CFE, CRUB, CNBB, MEB, CNTE, UNESCO, UNICEF, OAB, CNI.

Para atender as exigências desse novo mercado que desponta, faz-se necessário também um novo tipo de trabalhador e, concomitantemente, um novo paradigma de educação. Nessa fase, os trabalhadores são alimentados pelas práticas de anarco-sindicalismo e, em seguida, pelo ideário socialista, formando assim, um operariado organizado e mobilizado (SOUZA, 2002).

Os setores médios, junto com o operariado urbano, vão fazer com que a problemática educacional emerja, com vigor, mediante campanhas de alfabetização, e pela universalização do ensino primário. A meta era acabar com o analfabetismo que, nessa época comprometia 80% da população (AZEVEDO, 2005, p. 17). Esse projeto educativo defendido pelo movimento nacionalista, composto de militares e adeptos da industrialização, não fugiu dos valores autoritários cristalizados na cultura brasileira. Na sua visão, instruir o povo significava torná-lo a fonte de votos que deviam legitimar novos grupos no poder; dirigir a nação, porém, era tarefa da elite (CARONE, 1970, p. 80).

Nessa época, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), mesclada de pessoas que defendiam o projeto liberal democrático de sociedade e também pessoas que defendiam o projeto autoritário das reformas, sendo este último consolidado na ditadura Vargas em 1937, tendo como principal representante a igreja católica que tinha grande fatia da rede privada e lutava contra o monopólio do Estado na gestão da educação. Várias reformas (Francisco Campos, Gustavo Capanema) e Leis Orgânicas foram providenciadas para adequar o sistema de ensino à nova ordem social e econômica. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) também passou a fazer parte da gestão por meio do ensino profissionalizante com o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), criados para esse fim, consolidando-se assim o sistema dual de educação, pois os trabalhadores faziam os cursos profissionalizantes, enquanto a elite dispunha dos cursos propedêuticos, formando-se para assumir as melhores funções nos altos escalões dos serviços públicos.

Com a aprovação da LBD 4024/61, não se definiram as diretrizes de um novo padrão educativo que implicasse em inovação estrutural do sistema de ensino no país, ao mesmo tempo em que continuaram sem respostas aos problemas fundamentais da destinação social da educação, do conteúdo do ensino e da relação entre educação e trabalho (AZEVEDO, 2005, p. 19).

Nesse contexto, há uma efervescência de mobilizações na questão educacional, intensificando a difusão do papel da educação como instrumento de conscientização, dando origem a vários movimentos: Movimento de Educação de Base (MEB), Círculo Popular de Cultura (CPC), campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Esses movimentos

democráticos ameaçavam as oligarquias tradicionais e a solução encontrada foi a via autoritária. Assim, o golpe militar propiciou a implantação de um novo modelo de gestão burocrático-autoritário, que perdurou por vinte anos, e que, na educação, ficou explicitado na LDB 5692/71.

Com a nova crise surgida nos anos de 1980, os movimentos dos trabalhadores em prol da democratização delineiam os paradigmas econômico e educacional para atender as necessidades a partir desse momento que serão normatizados na Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96, dentre outras. Atualmente, em tempos de vigência do neoliberalismo, o termo gestão está associado aos paradigmas que fundamentam mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. Essa forma de gestão está explícita, inclusive, no Plano Decenal de Educação, construído no Governo Itamar Franco, que visou fortalecê-la mediante a constituição e o aperfeiçoamento dos Colegiados de pais, Conselhos Escolares e a participação ativa da comunidade na definição de objetivos do ensino e avaliação de seus resultados, concedendo autonomia administrativa, financeira e pedagógica (SANTOS, 2002, p. 115).

Entretanto, é preciso que a comunidade escolar analise essas mudanças criticamente, usufruindo dessa forma de organização do sistema escolar, para, mediante a participação de todos, conscientizá-los quanto aos objetivos dos donos do poder e dos trabalhadores nesse processo, por meio do qual, numa perspectiva crítica, poderá haver a construção de uma nova ordem social.

Segundo Dourado (2003, p. 78),

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo democrático” e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

A gestão autoritária não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso de autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escolha de recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2001, p. 13).

O termo “Gestão Democrática” foi expresso desde a Constituição Federal de 1988, no Art. 206. As diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, responde este princípio no inciso VIII, do art. 3º, que, reconhecendo como princípio federativo repassou aos sistemas

de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

As reformas na educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, tiveram por base a nova forma de gerenciamento, que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. De acordo com o modelo gerencial, o Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada. Sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização (CARVALHO, 2009, p. 10).

Nesse sentido, o Estado passou a se desresponsabilizar dos serviços educacionais fazendo concessão de serviços, por meio de mecanismos externos de contratação, transferindo, para as instituições privadas ou públicas não-estatais, na qualidade de prestadoras, funções e serviços tradicionalmente desempenhados por ele ou estabelecendo parcerias com a sociedade. Há uma transferência das funções estatais para a sociedade e os indivíduos passam a participar do que era, apenas, atribuição do Estado, a exemplo dos programas “Acorda, Brasil” (1995) e no projeto “Amigos da Escola” (1999), lançados no governo Fernando Henrique Cardoso.

A gestão democrática foi também objeto de outra lei concernente à educação: trata-se da lei nº 10.127/01, mais conhecida como Plano Nacional da Educação (2001 – 2011), o qual articula a gestão e a participação com o planejamento educacional de tal modo que eles contêm, tanto com sistemas de informação quanto com sistemas de avaliação, a fim de garantir e aperfeiçoar o padrão de qualidade na educação (CURY, 2005, p. 19).

A Gestão democrático/participativa se difere das anteriores nos seguintes aspectos:

O tipo de liderança exercida pelo gestor escolar e a capacidade da comunidade escolar de atuar de modo participativo e autônomo, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola, tanto do ponto de vistas administrativo-financeiro, quanto pedagógico (FREITAS, 1999, p. 30).

Há uma diferença sutil entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas do governo é o compartilhamento da gestão, com concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a

situação precária em que se encontra a escola, nem tampouco encontrar os responsáveis e os determinantes desse quadro.

É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade. Já a gestão democrática é um espaço privilegiado para a escola definir seus objetivos, sua organização e pode ser exemplificado como Projeto Pedagógico da Escola. (MELO, 2004, p. 246).

A Gestão participativa e democrática, na ótica da classe trabalhadora, não deve buscar seguir o propósito neoliberal, mas sim, adequar os seus objetivos de forma que beneficie os trabalhadores. Todos participam da tomada de decisões, dividindo tarefas, e têm como ponto central a relação orgânica entre direção e todos os envolvidos na instituição. Possui uma visão global, acentua a busca de objetivos comuns e apresenta as seguintes características:

- Definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos;
- Acompanhamento e avaliação das atividades;
- Integração da Direção com toda a equipe escolar e comunidade;
- Todos avaliam e são avaliados. (LIBÂNEO, 2001, p. 13).

A corrente teórica que estuda esse modelo de gestão, com uma visão voltada para a classe trabalhadora, afirma que a escola depende das experiências subjetivas das pessoas. Busca relações solidárias e formas participativas de trabalhar. Com esse objetivo são criados os colegiados e conselhos escolares, garantindo a efetiva inserção da comunidade na escola.

A análise desse modelo de gestão implica observar que, apesar de ser uma política educacional de cunho neoliberal para ter o controle social, representa, também, perspectiva de construção da cidadania, por meio da participação, pois,

[...] é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática de efetiva participação e de aprendizagem do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações, e no seio dessas, as práticas educativas. (CURY, 2004, p. 55).

A gestão democrática está inserida, hoje, no contexto da democratização e da autonomia escolar. Mas, é importante salientar que nem sempre os gestores têm consciência dessa relação, pois alguns não têm preparo técnico, político ou pedagógico para assumir a função, e o gestor atual precisa, necessariamente, ter todos esses requisitos para fazer com que a estrutura organizacional funcione corretamente.

Outro fator que merece destaque na democratização da gestão na educação tem sido a autonomia escolar. Nos últimos anos, as manifestações em defesa da escola pública têm revelado certa preocupação dos educadores em relação aos rumos da educação imposta ao nosso país pelo Estado Capitalista. A necessidade de transformar os pais e alunos em aliados expressa a busca de parcerias, nesse sentido, para atingir objetivos preestabelecidos.

As formas mais marcantes da autonomia, na atualidade, têm sido concretizadas por meio das eleições de diretores, criação de conselhos escolares e reuniões de pais. Apesar desses mecanismos representarem um avanço, eles têm se mostrado insuficientes para arranhar o controle do Estado sobre a educação. De fato, só a eleição não garante que os diretores pensem na qualidade do ensino do ponto de vista de classe.

Outro fator que merece destaque é a autonomia administrativa, pela qual, as escolas administram os poucos recursos que lhes são destinados. Observa-se, nesse caso, uma transferência de responsabilidades do Estado para as escolas, sendo estas, obrigadas a cumprir determinados critérios, aos quais estão vinculados ao repasse de verbas e à obrigação de organizar o ensino.

Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola no centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado dentro da lógica do mercado, deixando para as comunidades e para as escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais (LIBÂNEO, 2001, p. 20). Para que essa autonomia aconteça de forma crítica é necessário que sejam feitos estudos constantes; e que haja a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Como política de gestão educacional recente, existe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), lançado no Governo Lula. Para operacionalizar o Plano, o governo federal baixou o Decreto n. 6.094, em 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. O plano é composto de um compromisso de vinte e oito diretrizes, consubstanciado em um plano de metas que compartilha competências técnicas, políticas e financeiras para a execução de programas e manutenção do desenvolvimento da educação básica (MEC, 2012). Para a implementação do PDE, o governo criou o Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo designado como conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo

Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas⁹⁰ do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007).

O PAR compromete os entes federados a pensar sua política, com base na cultura do planejamento, por meio da existência de um mecanismo gerador de demandas, desconstruindo as ações imediatistas das secretarias municipais de educação, apontando a necessidade de se convocar a sociedade civil para ser protagonista do processo democrático. A construção do PAR supõe a participação de um Comitê Local, composto de membros da comunidade que se configura como um espaço de tomada de decisões, instituinte da garantia constitucional da liberdade de expressão e da participação de diversas e variadas organizações políticas, consolidadas por meio da re-experimentação de práticas democráticas de condução do público (SANTOS; DAMASCENO, 2011, p. 8).

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Para a elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo módulo no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) – o Módulo PAR Plano de Metas (2007-2010), que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (internet) por quem tem a senha, representando uma evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PAR.

É importante destacar também que, enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação. A partir do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais, na segunda metade da década de 1990 (MARE, 1995), a formulação das políticas acontece no nível central, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados.

Nesse sentido, surgem dois termos no contexto das políticas públicas que vão servir para nomear tais ações: governança (*governance*) e regulação. Para Diniz (2004), governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos da pauta de problemas do país mediante

⁹⁰ Dentre as metas e compromisso destacam-se: promover a gestão participada; elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação; acompanhar e avaliar, com a participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas na área da educação; fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos na atribuição de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos sócio-culturais e ações educativas (MEC, 2012).

a formulação e implantação das políticas públicas pertinentes. Ou seja, é a capacidade de tomar decisões e executá-las, garantindo que os segmentos atingidos por tais políticas proporcionem a realização e continuidade das mesmas. Tais ações levam ao que também é denominado de “empoderamento local” ou *empowerment*. Nesse sentido, Diniz (2004, p. 29) complementa que a governança compreende não só a capacidade de o governo tomar decisões com presteza, mas também sua habilidade de sustentar suas políticas gerando adesões e condições para o desenvolvimento de práticas cooperativas, o que implica romper com a rigidez do padrão tecnocrático de gestão pública.

Outra forma de participação do Estado gerencial na gestão da educação via PAR (2011-2014) que vem sendo observada atualmente diz respeito à disponibilização de recursos mediante a realização de avaliações dos sistemas de ensino, como modelo de Estado empreendedor que deve financiar os resultados, destacando-se os indicadores de desempenho obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do recém-criado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesses indicadores a avaliação é feita por meio de testes individuais aplicados aos alunos por agentes externos à escola, com base nas matrizes curriculares validadas nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A avaliação⁹¹ como instrumento de gestão educacional constitui-se também em mecanismo de controle para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais. Nesse sentido, a avaliação representa simultaneamente um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, ou seja, verifica se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas, esclarece os “consumidores” sobre as escolas que merecessem ser consideradas como de qualidade, permite que “as forças do mercado” operem com força total e que os indivíduos fiquem livres para efetuar escolhas; ao mesmo tempo, permite medir o rendimento dos investimentos educativos e levanta indicadores para o repasse de verbas públicas (CARVALHO, 2009, p.13).

Dessa forma, estimula a competitividade nas escolas e a delegação de poderes dos “clientes” para escolherem, com base nos resultados do IDEB, quais escolas devem matricular os seus filhos. Passa a acontecer o que foi proposto como modelo de gestão no Plano Diretor, no que se refere à criação de “mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos ao

⁹¹ Para uma melhor compreensão sobre os objetivos dos instrumentos nacionais de avaliação, ler Freitas (2011): Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf acesso em: 08/10/2012.

processo de definição, implementação e avaliação da ação pública” (BRASIL/MARE, 1995, p. 51), ao ainda a “participação popular nos conselhos administrativos das agências públicas não-estatais” para a fiscalização e deliberação coletiva, através do controle social direto (CARVALHO, p. 55 e 58).

5.5.1 Mecanismos de participação na gestão escolar

Numa perspectiva sóciocrítica, a participação é um importante instrumento de democratização da educação a partir do momento em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir no processo de construção do projeto educacional. Para Brito e Carnielli (2011, p. 7), os atores sociais, como diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, entre outros, são considerados como sujeitos com voz ativa no planejamento e implementação do processo administrativo-pedagógico da escola. Mas para que resultados organizacionais positivos sejam alcançados, é necessário que a participação ocorra de forma clara e com responsabilidade, o que demanda a aplicação dos princípios de legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

Paro (2001, p. 13) afirma que cada escola deverá constituir-se em um núcleo de pressão e exigir o atendimento dos direitos das classes trabalhadoras, defendendo seus interesses em termos educacionais. Essa pressão pode acontecer mediante a participação que está presente na gestão democrática, a qual pode se expressar assim:

5.5.2 Participação dos pais e da comunidade

A escola não pode ser uma instituição isolada, mas sim integrada à comunidade, mantendo uma relação estreita com os pais, objetivando a participação dos mesmos na gestão e nas atividades desenvolvidas na escola. Também é de fundamental importância o acompanhamento destes nas questões referentes ao ensino-aprendizagem. Geralmente essa participação acontece por meio de assembleias, reuniões, seminários, encontros e outros. Por mais colegiada que seja a gestão da unidade escolar, se ela não incluir a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2001, p. 17).

A escola se constitui num espaço de diálogos entre todos aqueles que afetam ou são afetados pelo processo educativo. O fruto deste diálogo é um projeto pedagógico-

administrativo escolar que resulta da troca de experiências para a vida de todas as partes interessadas que participam dos momentos coletivos, o que contribui para que eles se comprometam com o resultado do processo educativo. Para que ocorra a participação, a escola deve ser gerida de forma a permitir a interação entre os agentes internos e externos a ela. Assim, ao permitir a participação do aluno, a escola está oferecendo-lhe a oportunidade de praticar a cidadania e assumir responsabilidades. Campos (2010) ensina que o gestor escolar deve promover uma ponte de comunicação entre os sujeitos que compõem a escola; o que ocorre dentro da função básica de coordenação, na qual o gestor trabalha como um mediador e dosador das relações de poder que ocorrem na organização, buscando definir consensos, evitando e gerindo conflitos, com o objetivo de que ocorra a prevalência da transparência e da democracia no processo participativo.

5.5.3 Gestão e Coordenação: funções político/ideológicas ou burocráticas?

Esses cargos são ocupados por pessoas que cuidam de todos os trâmites legais e pedagógicos do ensino. O Gestor e o Coordenador devem ter uma visão de conjunto, organizando e gerenciando todas as atividades da escola, observando o cumprimento das leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores, bem como a formação dos alunos de acordo com a proposta de educação da classe trabalhadora, visando garantir o sucesso da educação na escola, no que diz respeito à organização das questões pedagógicas e prestando assistência didático-pedagógica a professores e alunos.

O coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, buscando os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente. Trata-se de uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Já a função de diretor, nesse cenário atual, deixa de ser exercida por alguém que tem a função de fiscalizar e controlar, que centraliza em si as decisões, para ser um gestor da dinâmica social que coordena, mobiliza, motiva, lidera, que delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanhando o desenvolvimento das ações e prestando contas, submetendo à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 335).

5.5.4 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP deve ser elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Seus objetivos e metas deverão levar em consideração todas as necessidades, limitações, expectativas e potencialidades da comunidade escolar. Sendo assim, no seu texto deve conter as finalidades dos princípios educativos da instituição escolar, sua cultura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, a avaliação, dentre outros aspectos que se tornam relevantes no cotidiano do processo de gestão da escola.

5.6 A gestão educacional no MST: a pedagogia em Movimento

A gestão da educação no MST está imbricada às questões sociais e culturais pelas quais perpassam os sujeitos, sendo construída a partir da própria história. Por isso, denominada por Caldart (2004), como a “Pedagogia em Movimento”. Podem-se encontrar fundamentos nesse jeito pedagógico que leva em consideração a cultura, em Williams (1969), cuja forma de pensar entende o sujeito cultural como portador de ações e forma de atuação na sociedade, que produz e reproduz um determinado modo de vida que, ao mesmo tempo em que recupera, consolida e projeta valores, princípios, convicções, e também um determinado jeito de conceber as relações sociais. Ou ainda em Forquin (1993, p. 12), cuja concepção de cultura na educação remete essencialmente a um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular.

Assim, o MST se caracteriza como comunidade humana que possui seu jeito próprio de fazer a educação acontecer, tendo elementos que extrapolam o espaço escolar, e constituindo outros instrumentos como espaço educativo, os quais refletem a maneira de ser, pensar e agir do Sem Terra, como as marchas, as assembleias, as reuniões de brigadas nos assentamentos e acampamentos, as ocupações, dentre outras.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que educação não se restringe aos muros da escola, mas estende-se a todos os processos de aprendizagem gerados pela experiência vivida na luta organizada, independente dos espaços formais, informais, governamentais, não-governamentais. Ela é um fenômeno natural (com graus distintos de intencionalidade), espontâneo e aleatório; é uma prática social que é adquirida em muitos espaços e momentos educativos, nas relações sócio-culturais, no trabalho de formação da consciência, nos saberes sociais. (OLIVEIRA, 2009, p. 37-38).

Mas a gestão da educação no MST é feita por meio da “ocupação da escola”, termo que surgiu das lutas por escolas nos assentamentos, quando, nas primeiras ocupações de terra, esse direito ainda não era garantido (CALDART, 2004). Então as famílias se mobilizaram junto com os educadores e intelectuais do Movimento e começaram a lutar por escola, surgindo uma proposta específica de educação vinculada às questões políticas e sociais. Assim, a ocupação não acontecia somente na luta pela terra, mas também pela educação. Ou seja, essa ocupação se relaciona a uma das formas de emancipação da classe trabalhadora e está vinculada à luta de classes que se torna uma luta por múltiplos aspectos, sendo a educação apenas uma parte desse todo, cujo objetivo maior é acabar todas as formas de exploração social, de exclusão, de desemprego, de injustiça, como observa Fernandes (2000, p. 280):

Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É uma luta contra a exploração. E a ocupação é uma ação que os trabalhadores sem-terra desenvolvem lutando contra a exclusão causada pelos capitalistas e ou pelos proprietários de terra. A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes. (FERNANDES, 2000, p. 280)

A categoria ‘ocupação’ não foi construída atualmente, pois já se encontra explicitada nos estudos e pesquisas⁹² sobre a forma de organização dos trabalhadores. Porém, o MST acrescentou o substantivo ‘escola’, sendo designado de ‘ocupação da escola’, podendo ser encontrado nos cadernos e documentos do setor de educação do MST. Também, de forma mais contundente, na tese de doutorado de Caldart, na qual aparecem três sentidos para explicar melhor o que o MST propõe com tal designação para a sua forma de administrar o setor educacional na perspectiva da gestão da ocupação da escola.

1 - as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura;

2 - o MST toma para si a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva;

⁹² Ver MACHADO (2003) e GENTILLI (1998).

3 - o MST incorporou a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.” (CALDART, 2000, p. 145-146).

Trata-se de uma estratégia política do MST para criar mecanismos de realização da reforma agrária pelo Estado. Porém, não é somente o MST que usa a ocupação como forma de mobilização, mas também vários outros movimentos sociais, visando criar caminhos de negociação nas esferas de poder. No setor de educação do MST, essa categoria foi mais incisiva quando foi criada a palavra de ordem “*Ocupar, resistir e produzir, também na educação!*” com o objetivo de expandir a escolarização para as diversas modalidades de ensino nas áreas de assentamentos e acampamentos, configurando uma luta junto às instâncias municipal, estadual e federal, por uma escola de qualidade, na qual os educandos não necessitassem sair do campo para estudar. O saldo foi positivo no sentido de que atualmente o MST conta com a expansão da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, a oferta cursos técnicos, e até mesmo a realização de cursos superiores.

Essa ocupação da escola no Movimento também está relacionada à luta pela Educação do Campo, extrapolando os limites do MST e ganhando relevância em toda a área educacional. Houve um alargamento para a sociedade civil, organizada como forma de luta pela educação nos espaços da burocracia estatal, para garantir uma política educacional efetiva para os camponeses, o que se torna bem claro nos documentos do MST.

Ocupar espaços abertos à Educação do Campo nas secretarias de educação, universidades e outros órgãos para pautar a discussão sobre ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, sobre desenho pedagógico de escola, formação de educadores. (MST, 2008, p. 15).

Assim, quando se propõe uma luta pela educação da classe camponesa, busca-se, então, uma educação na perspectiva de classe, observando o direito do acesso à educação para a classe trabalhadora, “[...] isso sem perder de vista a especificidade dos sujeitos do campo e de movimento social articulado à categoria ocupação. Contudo, o fato é que o ponto de partida da referida categoria é um movimento social” (MARTINS, 2011, p. 3), que tem uma proposta educativa baseada na participação de toda a comunidade no processo de ensino aprendizagem, e na garantia de direitos que foram negados pela sociedade capitalista, como observa Roseli Caldart, pesquisadora membro do Coletivo Nacional do setor de educação do MST:

A expressão ocupar a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos Sem terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. [...] O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos. (CALDART, 2000, p.139).

Dessa forma, observa-se que a gestão da educação feita a partir da ocupação da escola pela comunidade escolar, visa à democratização da gestão e a apropriação dos espaços públicos pelos setores populares, e ainda, a um projeto social que se coloque além do capitalismo e se situe no embate das lutas de classes (MARTINS, 2008, p. 2). Acredita-se que, assim, está exercendo uma gestão desburocratizada, por ser mais participativa. Ou seja, nessa perspectiva, a escola incorpora elementos da construção do sujeito sociocultural em sua cultura organizacional, com a formação em movimento, e então, “a trajetória histórica de ocupação da escola confunde-se com a trajetória histórica de constituição e desenvolvimento do próprio MST [...]” (MACHADO, 2003, p.28), a partir de um projeto de sociedade voltado para a emancipação social, no qual a escola participa de forma orgânica.

Para pensar nessa participação da escola com o objetivo de propor uma educação diferente da educação que é proposta pela burocracia estatal, o MST criou uma proposta educacional específica, construída de forma coletiva com os educadores, bem como a criação de mecanismos para garantir uma formação inicial e continuada aos professores, o que levou o grupo, nas discussões do coletivo de educação, criar os princípios filosóficos⁹³ e pedagógicos do Movimento. Esse material pedagógico foi sistematizado pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, criado em 1990, e tem como arcabouço teórico a concepção de educação transformadora de Paulo Freire, Pristrak, Makarenko. O objetivo central é a formação humana e a conscientização mediante reflexão de sua prática social, tendo o trabalho como princípio educativo, sendo que essa prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais (SOUZA, 2006, p. 216).

⁹³ 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (CADERNO DE EDUCAÇÃO nº 08).

Assim, a gestão democrática, proposta para acontecer em escolas de assentamentos e acampamentos, tem como princípio a autogestão, pois prima por ter autonomia em relação ao Estado no que se refere a elaborar programas, métodos e técnicas para serem desenvolvidos nas escolas. Para Souza (2006, p. 218),

[...] é uma prática estimulada pelo MST com o intuito de construir uma escola e um ensino a partir das demandas sociais. A autogestão traz em sua prática a necessidade de superação das relações de poder na escola. [...] Nesse sentido, a escola com a participação efetiva da comunidade cobrando, através da administração escolar o cumprimento das responsabilidades do Estado, rompendo com as relações de poder vertical entre este e a sociedade.

No MST, a *práxis* educativa se insere no contexto da autogestão em suas atividades formais e não formais, como todos os espaços de reivindicação política e construção de conhecimentos, em que os trabalhadores decidem coletivamente sobre as atividades produtivas, bem como os espaços de emancipação política e de construção da cidadania.

Para a Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG), a autogestão é um modelo de organização em que o relacionamento e as atividades econômicas combinam propriedade e/ou controle efetivo dos meios de produção com participação democrática da gestão. Ou seja, o controle dos meios de produção e as decisões do processo produtivo pertencem aos próprios trabalhadores com o exercício de buscar no (re) surgimento das relações sócio-econômicas em que evidenciam, em sua construção, iniciativas voltadas não só para a sustentabilidade, mas, sobretudo, que possam evidenciar a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Gadotti (2009) denomina a autogestão de gestão colaborativa, e analisa que esta “[...] não se restringe a aspectos informativos e formativos, mas envolve, também, aspectos organizativos e produtivos”. Ou seja, dicotomizando os princípios individualistas do capital, a autogestão prima pela partilha e colaboração. Nos documentos do MST, a autogestão é denominada de auto-organização, e é entendida como

[...] o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da escola como um todo. (MST, 2005, p. 207).

Assim, a educação é apreendida com base em valores mais democráticos e participativos, fundamentada em uma pedagogia que tem o aluno como centro do processo de

aprendizagem, e o professor como mediador que instiga e auxilia na construção do conhecimento.

5.6.1 Inserção da burocracia estatal na gestão educacional do MST

As escolas públicas que compreendem a burocracia estatal nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST, na Bahia, são em sua grande maioria, municipais, e, apenas nos lugares em que é oferecido o ensino médio, são estaduais. O sistema municipal de educação compreende secretaria de educação, conselho municipal de educação, coordenações, departamentos, chefias de divisão, assessorias e escolas. Adota-se a orientação de Martins (2007, p. 42) para compreender a definição de sistema de educação, na qual este é visto como o resultado da educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas por meio de um conhecimento contextual, e segundo uma teoria educacional estabelecida.

A burocracia estatal está inserida nas escolas públicas que ficam nas áreas do MST por meio dos instrumentos de base racional-legal, os quais se fazem necessários para a organização do sistema de ensino. Tais mecanismos de controle são utilizados como forma de normatização da vida escolar de docentes e discentes, e são gestados pelas secretarias de educação na grande maioria dos municípios, pois os secretários de educação têm exercido a prática de garantir o funcionamento de escolas públicas nesses espaços, com diretores e coordenadores das próprias secretarias, os quais fazem o acompanhamento nas áreas do Movimento e realizam a organização documental. Existem casos no Estado, em que as pessoas que fazem esse acompanhamento são militantes do MST, funcionários municipais concursados e trabalham nas escolas dos assentamentos, fazendo uma articulação ou ponte entre as questões administrativas e pedagógicas das secretarias de educação e do MST, como menciona o coordenador estadual do setor de educação do MST:

Na verdade a gente trabalha com coletivos pedagógicos. Porém, o sistema educacional das secretarias de educação tem toda a estrutura que a gente conhece: diretor, coordenador pedagógico e tudo mais. Para as nossas escolas estarem dentro da funcionalidade pública a gente não desconsidera o que se refere a esta funcionalidade. Nas escolas do Movimento as pessoas não assumem esses papéis de diretor, inspetor, dessa coisa hierarquizada. A orientação é que se criem coletivos, que, na verdade, é uma gestão mais do ponto de vista democrático. O diretor não é a pessoa que manda na escola. Ele é um coordenador que vai na escola para articular com outros membros, professores, coordenadores, para fazer, digamos, uma gestão compartilhada. (DIRIGENTE ESTADUAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST).

Dentre as regionais pesquisadas, as que demonstraram haver controle do processo administrativo e pedagógico por meio da gestão de algumas escolas, foram a regional Extremo Sul e a regional Sudoeste, onde toda a documentação escolar fica na secretaria das escolas localizadas nos assentamentos, com direção e coordenação próprias. Todavia, mesmo nessas regionais, existem municípios em que o MST ainda não conseguiu essa autonomia. Nas demais regionais, observa-se que existem municípios que as pessoas do MST fazem a interlocução com as secretarias de educação, e, ainda, os que não existem esses mediadores, sendo toda a gestão exercida pela própria burocracia estatal. A título de exemplo seguem alguns trechos de entrevistas que retratam essa questão:

A gestão da educação não é do Movimento. É feita por mim, que represento o Movimento e faço a ponte entre o Movimento e a secretaria de educação. E eles deram abertura de fazer todo o trabalho voltado para as questões do Movimento. [...] Tem lugar que o coordenador é da secretaria e não tem vínculo com o Movimento. (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL OESTE).

Dentre as pessoas que fazem o acompanhamento tem o diretor e coordenador em parceria com as prefeituras que são do núcleo da zona rural nas secretarias de educação. Eles fazem o acompanhamento, vão nas escolas ver como os professores estão trabalhando e retornam. Mas o setor de educação do MST, dentro do assentamento também faz esse acompanhamento para que a gente possa garantir educadores com um mínimo de formação da pedagogia do MST. A gente sempre dialoga com os municípios. Tem municípios que não aceitam indicação do Movimento. Tem município que aceita. Normalmente, aqueles professores que dão mais trabalho na cidade, eles mandam para o campo pra se livrar. (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL BAIXO SUL).

Aqui na regional o setor de educação do MST ainda não está organizado. Então o MST ainda não conseguiu nenhuma autonomia do ponto de vista pedagógico nas escolas. A prefeitura faz a escola e manda os professores. O diretor e coordenador ficam na cidade, na secretaria de educação e vão lá na escola de vez em quando. (DIRIGENTE ESTADUAL DA REGIONAL NORDESTE).

Nessa questão a gente tem muita dificuldade. Por exemplo: a gente tem dificuldade na seleção de professores. Seria importante se a gente pudesse fazer indicações. Então assim, esse ano a gente teve que passar por um processo de seleção. A gente pediu que todos os professores que trabalharam com a gente o ano passado participasse dessa seleção. Participaram pessoas que a gente acreditava que passaria na seleção. Elas não passaram. Então, assim, pessoas que eram aqui do município de Conquista, por exemplo, e que assim, o currículo é muito bom, a questão dos certificados, elas tinham muitos certificados, e ia contar a questão de horas. Ia ser por título, e as que fizeram tinha muito título. Não passaram por quê? E agora o próprio município de Barra corre o risco de participar de uma greve por conta dessa

seleção. Então assim, a gente sente mais dificuldade nessa questão mais burocrática. Na questão mais pedagógica a gente tem mais autonomia, de elaborar projetos, de elaborar PPP, de elaborar atividades a gente consegue fazer isso bem. (COORDENAÇÃO DA REGIONAL SUDOESTE).

O fato de o Movimento querer fazer indicações, limitando a participação das pessoas no processo democrático torna-se contraditório uma vez que um dos objetivos do MST é lutar para a efetivação da democracia na sociedade, ou seja, pela justiça e a igualdade de direitos sociais. Quando questionada sobre isso a coordenadora da regional Sudoeste respondeu:

Por quê que a gente indica os professores? Por que assim: nós do Movimento, além da pedagogia que a gente diz, a gente tem os cursos de formação de educadores, desde o magistério, até a pedagogia, e a gente forma esses professores. Então, o porquê que a gente indica? Porque são pessoas do próprio Movimento, filhos de assentados, alguns que já são filhos de assentados, ou já moram no assentamento com assentados. Então assim: são pessoas que se identificam com o aluno. Qual a nossa preocupação? É de qualquer pessoa, professor que não conhece nada do Movimento, aqui a gente teve várias experiências assim, de pessoas que não conhecem nada, que mal ficam um mês, dois e quer ir embora por que não conseguem se adaptar ao acampamento, por que não conseguem se adaptar à comunidade, e nem à própria escola, e nem à pedagogia nossa. Então aí a gente indica pessoas do próprio município também que a gente acaba fazendo indicação. Alguém que a gente percebe, por exemplo, tem fulano de tal, que consegue se identificar com algumas propostas do Movimento, ou que se identificam com o assentamento. Então a gente faz essas indicações, mesmo, então assim na Barra do Choça, esse ano a gente não fez essas indicações, mas a gente quis participar do processo depois. Depois da seleção, a gente participou da seleção dos professores que iriam para as escolas, então assim, tinha professores que diziam pra gente: tem professores que visitam a secretaria de educação, que estão indo pra lá, mas vão ser professora que diz: “nem me invente nada, nem uma tarefa extra-escola, que eu não vou fazer!”

Observando a última frase dessa citação acima é possível compreender porque o MST prefere indicar os professores, contradizendo os princípios de igualdade, pois, para implementar uma pedagogia com base em valores “socialistas”, cujo objetivo seja a transformação social, é difícil ter, em seu corpo de educadores, pessoas que não estejam dispostas a realizar um trabalho coletivo e que se dediquem à questões político/ideológicas, como ele propõe.

Devido à grande extensão geográfica da Bahia, bem como a quantidade de regionais que o Estado possui, no tocante ao MST, nesta pesquisa não foi possível identificar quantos municípios em cada regional o MST tem autonomia junto à burocracia estatal para indicar sua equipe docente, administrativa e pedagógica, e também para executar as questões pertinentes ao ensino, até porque como cada regional possui muitos municípios, sendo que estes

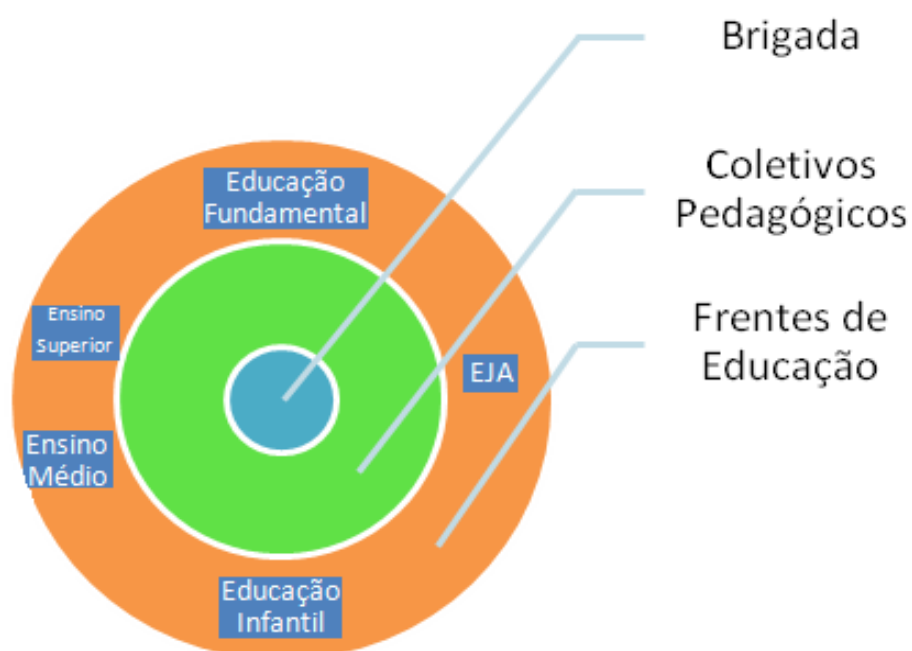
municípios têm gestões na educação municipal com opiniões diferentes sobre o MST. Assim, em alguns municípios o Movimento tem dificuldade em implementar a sua proposta educacional, e em outros, não. Por isso, os coordenadores de cada regional não deram respostas precisas quando foram questionados sobre os assuntos referentes à pesquisa. As respostas obtidas nesse sentido foram da seguinte forma: *“na maioria dos municípios da regional temos autonomia, ou: na maioria não temos autonomia; Ou ainda: em alguns municípios da regional tem autonomia”*.

Porém, foi possível identificar que, enquanto a burocracia estatal busca implementar uma gestão educacional com corpo diretivo hierarquizado, o MST estabelece, em paralelo e internamente, por meio do setor de educação, um jeito diferente de gerir o processo educativo, de forma horizontalizada, mediante o que eles denominam de coletivos pedagógicos (compostos pelos professores, gestores, militantes e representantes de pais e alunos) e frentes de educação. A compreensão do termo gestão como criação do capitalismo se faz presente. Por isso, o Movimento prefere utilizar a nomenclatura de coordenação de área para designar o trabalho exercido pelo coletivo que administra as questões educacionais. Então, a expressão “gestão democrática e participativa” na literatura recorrente, pode ser substituída no MST, por “coordenação democrática e participativa”.

Dessa forma, o setor de educação de cada regional é composto de coletivos pedagógicos, sendo que estes estão em cada brigada e são divididos em frentes de educação. A título de exemplo temos o setor de educação da brigada X, possui seu coletivo pedagógico, o qual tem o coordenador de área Y, e os responsáveis pelas seguintes frentes de educação: educação infantil, ensino fundamental, entre outras. Para resolver os problemas pertinentes às questões educacionais, são organizadas reuniões com todos esses membros, bem como os representantes da educação de cada núcleo de família⁹⁴. Segue na figura abaixo o organograma sobre a estruturação do setor de educação nas brigadas.

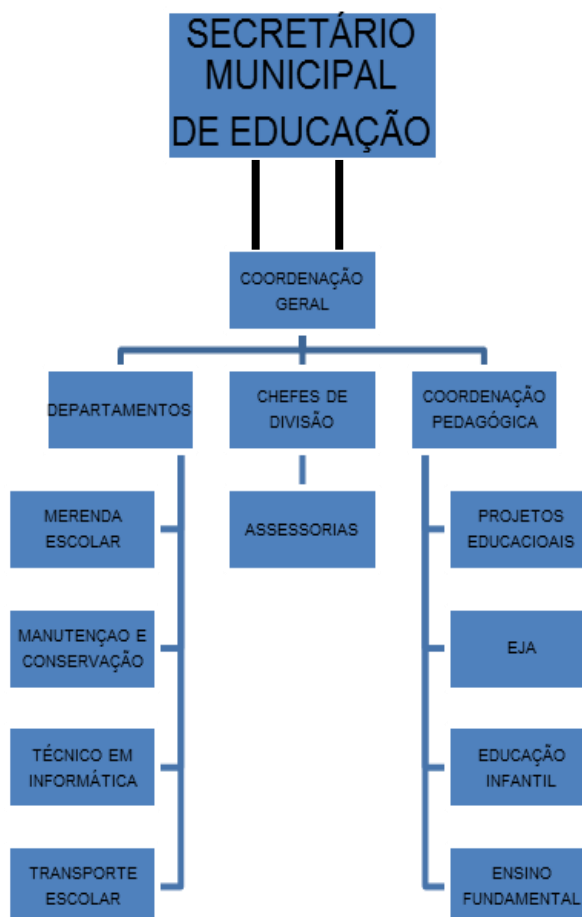
⁹⁴ A explicação sobre a composição dos núcleos de família se encontra no capítulo que explica a racionalidade coletiva.

Figura 9 – Organograma da estruturação do setor de educação nas brigadas



Diferentemente, o sistema educacional das secretarias municipais de educação constitui uma forma verticalizada, com poder centralizado no secretário, conforme exemplificaria um possível formato, por exemplo a Figura 10.

Figura 10 – Organograma da estruturação das SEMED



Tal organização caracteriza a burocracia estatal vigente, disposta hierarquicamente em instâncias superiores e inferiores, sendo que em alguns municípios o sistema educacional não possui todas essas subdivisões.

5.6.2 Da gestão democrático-participativa à coordenação democrático-participativa do MST

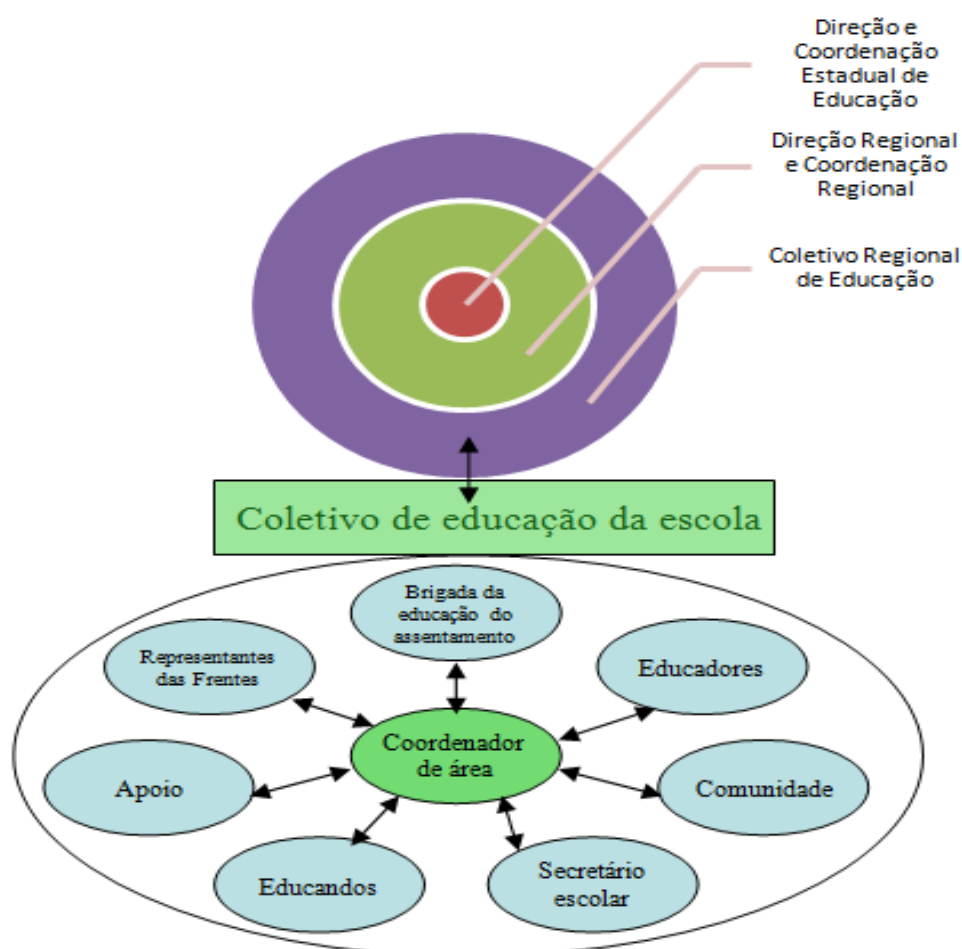
Em todas as regionais do Estado da Bahia a educação se fez presente no Movimento desde a fase de acampamento. Porém, apesar de as escolas estarem organizadas com base na burocracia estatal, de acordo com os mecanismos de base racional-legal, a maioria mantém vínculo político/ideológico com o Coletivo de Educação do MST e busca estabelecer parâmetros internos de autonomia para não se submeter aos desígnios da dominação

burocrática, do estado gerencial weberiano, instalado no Brasil, em que adotou uma estrutura descentralizada de administração pública para justificar a democratização da gestão.

De acordo com Michels (1963), a burocracia causa uma atrofia do controle democrático, sobretudo porque entre as características mais distintivas da dominação burocrática está a nomeação de funcionários, fazendo com que os nomeados dependam dos seus superiores. E o MST luta para garantir autonomia a fim de indicar os funcionários das escolas, para não correr o risco de colocar em suas áreas de atuação pessoas que não coadunem com a sua ideologia.

A democratização plena da educação implica a negação dos atributos de controle e eficiência propostos pela burocracia estatal e, da hierarquia rígida monocrática. É contradizendo a essa racionalidade técnica que o MST se organiza diferentemente da burocracia estatal, com base em princípios de coletividade, em que todas as instâncias precisam participar do processo decisório. Nesse sentido, o Movimento não se caracteriza como uma organização burocrática, mas sim, como uma organização coletiva, a qual está sendo denominada nessa pesquisa, de *Racionalidade Coletiva*, conforme se observa na Figura 10 a qual teve como fonte Santos (2010):

Figura 11 – Organização da Racionalidade Coletiva no setor de educação do MST



Observa-se, com base no organograma, uma disposição hierárquica circular, em forma de coletivos, o que caracteriza a presença de uma “burocracia diferenciada”, pois há submissão de uma instância com relação a outra, porém, com horizontalização entre os coletivos para decidirem os trabalhos a serem executados por todos. É importante salientar que cada grupo está intrinsecamente conectado ao outro, seja no diálogo ou na realização conjunta de tarefas. A direção e a coordenação regionais dialogam com a direção e com a coordenação estadual e trazem as deliberações para o coletivo regional, que por sua vez passam o que ficou decidido para as *frentes* e coordenações de área. E tais coordenações fazem os encaminhamentos junto ao coletivo da escola.

Assim, o coordenador de área do MST, quando se trata da mesma pessoa que fica com a incumbência de ser um mediador junto à burocracia estatal, deve observar as determinações do que é discutido no movimento, e também participar das reuniões e decisões das secretarias municipais de educação. Nessa dualidade de espaços, muitos conflitos são vivenciados, pois a

pedagogia educativa do MST, conforme sua proposta pedagógica, tem pressupostos socialistas, dicotomizando quanto aos fins e meios da burocracia estatal (Secretarias de Educação) que está inserida no sistema capitalista.

Tais conflitos são referentes à aceitabilidade por parte da burocracia estatal quanto à implementação da proposta de educação do Movimento e também sobre a escolha do quadro profissional para atuar em tais escolas, porque, geralmente, as secretarias de educação têm uma relação de professores concursados ou selecionados com base em portarias ou editais. Porém, nem sempre os profissionais que se encontram na sequência das listas apresentam o perfil profissional para assumirem funções em escolas de assentamentos, porque nem todos coadunam com os objetivos político/ideológicos do MST. E quando isso não acontece acaba resultando na implementação da proposta educacional do Movimento. Outro conflito evidenciado é quando existe opinião formada negativamente por parte dos secretários municipais e equipes de trabalho das secretarias de educação sobre o MST, o que acaba dificultando a legalização das escolas nos assentamentos e o acesso aos recursos humanos e financeiros para as escolas.

Vale ressaltar que as coordenações de área são formadas pessoas indicadas pelo MST, as quais são militantes ou ativistas dentro desse movimento social. E como nesse caso estão assumindo uma função burocrática pública, pois para as secretarias de educação eles são os gestores, então, terminam exercendo o papel de burocrata estatal junto às secretarias de educação e, ao mesmo tempo, deixando transparecer a sua militância nos dois espaços.

Quando são analisadas as características da gestão na atualidade, com base no paradigma globalizado e neoliberal, nota-se que algumas exigências para gerir as escolas desses dois grupos são muito parecidas, mas, na sua essência são, “teoricamente”⁹⁵ diferentes. A seguir, um quadro comparativo, construído com base na análise de tais ambiguidades, partindo das leituras encontradas nos Cadernos de Educação do MST, e sobre a gestão para qualidade total, bem como as que são subjacentes ao modelo das Relações Humanas (MARTINS, 2008; OLIVEIRA, 2005):

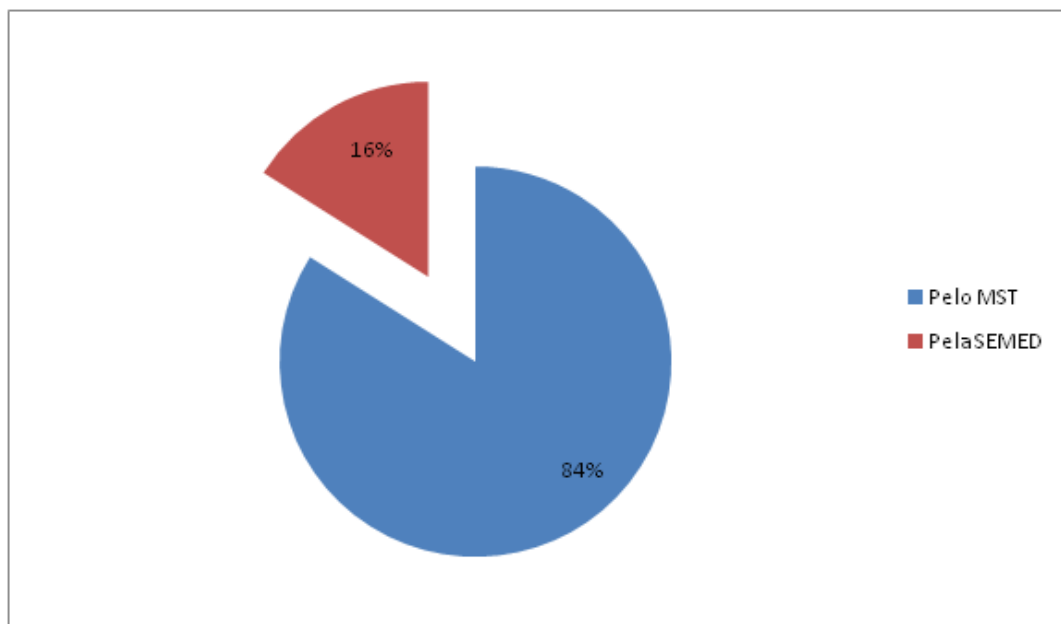
⁹⁵ Digo teoricamente porque ainda não foram feitas pesquisas em cada município da regional Sudoeste da Bahia para saber se realmente esses interesses são divergentes, e se eles acontecem na teoria e também na prática.

Tabela 14 – Quadro comparativo sobre a gestão da burocracia estatal e a gestão democrática no MST

BUROCRACIA ESTATAL (SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO)	COORDENAÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DO MST
Participação nas decisões com base num universo em que as tarefas são descritas previamente pela gerência.	Participação nas decisões e nas definições de como serão realizadas as tarefas.
Pré-disposição do indivíduo ao trabalho, acionado por necessidades de prestígio, aprovação social, autoafirmação.	Interesse do sujeito num trabalho que desenvolva a aprovação social e a legitimidade do coletivo.
A força do grupo sobre o indivíduo redefine o comportamento, estabelecendo novos modos de agir em benefício do mercado.	A ação do grupo sobre o sujeito redefine o comportamento eliminando valores egoístas e estabelecendo modos de agir em benefício da coletividade.
A redução do político ao psicológico facilita o espaço de cooptação, reforçando o comportamento dependente.	O desenvolvimento dos aspectos políticos e psicológicos é trabalhado ideologicamente de forma que não haja cooptação e desenvolva a consciência crítica, não havendo dependência.
A escola recupera a dimensão humana e a insere na vertente da produtividade, com base no individual.	A escola recupera a dimensão humana direcionando-a para a transformação social, com base na socialização da produtividade.
Relações de poder e autoridade são internalizadas de forma que o indivíduo, e não a tarefa seja ser o centro do processo, ainda permanecendo a verticalização.	Relações de poder e autoridade são horizontalizadas de forma que as tarefas são socializadas no coletivo.
A gestão é usada como mecanismo de dominação.	A gestão é usada como mecanismo de crescimento grupal, em que o poder é horizontal na realização das ações sociais.

Nos questionários aplicados aparecem questões que ajudam a analisar se existe uma gestão participativa nas escolas localizadas nas áreas do MST, em âmbito estadual, bem como a visão dos professores sobre a educação no Movimento. Os dados evidenciam que existe realmente uma gestão participativa e um trabalho coletivo como consta na proposta de educação do Movimento. Para tanto, faz-se necessário que a comunidade escolar conheça e tenha afinidade com a gestão.

Para garantir essa gestão participativa o MST busca “autonomia” para indicar as pessoas que coordenarão as escolas, porém, nem todas as pessoas concordam em serem coordenadas pelo Movimento. Uma das explicações é que nem todas coadunam com seus ideais político/ideológicos. Entretanto, nessa pesquisa percebe-se uma grande aceitação da proposta por parte dos sujeitos pesquisados, o que sugere que o Movimento vem atingindo os seus objetivos de ‘conscientização’ dos seus propósitos.

Gráfico 26 – Por quem a escola do MST deve ser coordenada

No que se refere ao conhecimento da proposta de educação do Movimento, numa gestão de ocupação da escola, todas as formas de planejamento devem acontecer de maneira coletiva entre a comunidade, alunos, educadores, funcionários etc., e faz-se necessário que a comunidade escolar tenha conhecimento da proposta pedagógica. Nesse sentido, conforme os dados apontados na pesquisa, o MST na Bahia vem buscando cumprir esse papel de implementação da sua proposta pedagógica de forma coletiva em quase todas as regionais, e com a participação de toda a equipe dos docentes. Na questão “*Você conhece e/ou contribuiu para a construção da proposta de educação do MST na sua escola?*” Observa-se, no gráfico, que essa participação acontece, uma vez que 92% dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa conhecem ou participam dos momentos coletivos do setor de educação.

Gráfico 27– Participação na construção da proposta pedagógica das escolas

Assim, mesmo sem ter autonomia, em muitos municípios, para gerir todo o processo burocrático que faz parte do sistema escolar, percebe-se, de acordo com essa pesquisa, que o Movimento vem conseguindo trabalhar internamente a sua proposta. Como visto anteriormente, na regional Oeste o setor de educação ainda não está estruturado. Uma das hipóteses é de que esta seja a razão de ter aparecido na pesquisa um total de 4% que não conhece a proposta do Movimento

O planejamento organizado pela gestão educacional do MST, se acontecer conforme a proposta de educação do Movimento, irá além da preparação de aulas, como às vezes é entendido. Ele está relacionado ao conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. “E mais, com a intervenção na realidade que a escola vai adotar. [...] Acontece de forma coletiva, combinando participação e divisão de tarefas”. (MST, 1995, p. 7). Ainda de acordo com a proposta pedagógica do MST, o planejamento deve acontecer com a participação da comissão de educação do assentamento, representantes dos pais, dos educandos e de educadores. Por isso, quando um educador começa a trabalhar no MST, acha diferente a forma de planejar, pois muitas vezes estava acostumado com a elaboração de aulas, como é possível observar em anotações do diário de campo da observação participante feita em uma reunião de planejamento em uma das regionais pesquisadas:

“[...] todo educador quando entra no MST passa por uma reeducação. Começa a ver a educação de outra forma, tem uma liberdade para discutir, e na educação tradicional não tem essa oportunidade”. (PROFESSOR PEDRO- ENSINO FUNDAMENTAL).

Aqui nós temos mais o que aprender do que o que ensinar. (PROFESSOR MOISÉS – ENSINO FUNDAMENTAL).

Outro aspecto a ser ressaltado é que, na reunião de planejamento, numa brigada da regional Sudoeste, em que a pesquisadora estava presente, não houve participação de todos os segmentos da comunidade escolar, contando apenas com a participação dos educadores, da gestora e da secretária escolar, reunião na qual foi definida a agenda do planejamento de datas comemorativas com base no calendário histórico do MST, além de projetos pedagógicos e a participação do Movimento em atividades específicas do MST e informes da SEMED, conforme anexo 12. É importante destacar que todos os itens discutidos foram colocados em votação pela gestão, e todos os presentes puderam opinar. Assim, observa-se que a prática democrática e participativa nas reuniões de planejamento compostas de todos os segmentos, como está explícito na proposta do MST, não acontece nessa brigada, bem como o planejamento com base na realidade de cada comunidade, pois de acordo com a coordenação de área⁹⁶ da escola e com a coordenação regional, existe um planejamento prévio antes do que acontece na escola para tirar as linhas do que vai ser planejado em cada assentamento.

A gente trabalha no coletivo, então assim, até os nossos planejamentos, as linhas gerais que a gente chama, as linhas gerais do próprio setor, a gente faz as linhas pra todas as escolas, e aí, a partir dessas linhas gerais, a gente constrói o PPP de cada escola, e através desse PPP a gente consegue fazer nossos planejamentos da nossa escola. Então, assim, a coisa é ligada sempre à outra. Geralmente em datas comemorativas, assim nesse sentido maior a gente procura sempre fazer uma coisa conjunta, celebra tudo numa mesma época pra gente não ficar, até porque os próprios professores, eles se conhecem, se comunicam, pra não dizer: na minha escola aconteceu tal coisa... Então a gente acaba fazendo as coisas, trabalhando nessa questão mesmo bem coletiva pra não ter choque na programação nossa. (COORDENADORA REGIONAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO – REGIONAL SUDOESTE).

Coincidindo com a fala da coordenação regional, explicita a coordenadora de área da escola em que foi feita essa observação, que nesse caso, na escola municipal Emiliano Zapata, no município de Barra do Choça, na regional Sudoeste:

⁹⁶ O MST prefere usar o termo coordenação de área, pois entende que o termo gestão está ligado ao modelo capitalista de gerir, de administrar.

Existe o setor de educação, onde este setor é composto por diversas pessoas, que compreende diversas outras escolas, desde o município de Vitória da Conquista à Divisa que a gente chama, que são as escolas de Ribeirão do Largo, Cordeiros, e esses outros municípios, Iguai, Barra do Choça, então essas pessoas se reúnem e sentam e planejam o que vai acontecer nas escolas de assentamento, levando em consideração a realidade de cada um dos assentamentos. (COORDENADORA DE ÁREA – ESCOLA DA REGIONAL SUDOESTE).

Quando interpelada se existe a participação dos outros segmentos no planejamento da escola, a coordenadora ressalta:

Não. A gente tira essas definições e aqui leva a proposta para a comunidade, onde lá no assentamento existe a coordenação do assentamento, que representa a comunidade, aí eles analisam se acrescenta mais alguma coisa, ou se há alguma coisa que não convém estar aplicando, e aí, decide junto, levando para os educadores e educandos, aí sim, ela é aplicada. (COORDENADORA DE ÁREA – ESCOLA DA REGIONAL SUDOESTE).

Nesse caso, observa-se a presença da democracia representativa quando algumas pessoas da comunidade decidem em nome de todos os assentados. Porém, conforme dito anteriormente, não foi comprovada a presença de representação de todas as instâncias na pesquisa empírica.

No currículo trabalhado nas escolas predomina a base nacional comum de caráter obrigatório, porém, na parte diversificada, observa-se a presença de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de valores coletivo, bem como de estudos voltados para o campo. Assim, percebe-se a garantia dos direitos expressos na LDB 9394/96:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Na parte diversificada, o movimento trabalha com várias disciplinas voltadas para o trabalho do campo ou para aprender trabalhar com cooperativas, a exemplo da disciplina de Cooperativismo, cujo objetivo é ensinar noções de cooperação. As questões voltadas para a educação do campo são trabalhadas de forma interdisciplinar, conforme se observa nos trechos das entrevistas retiradas de Santos (2010, p. 154).

1- A escola do movimento ensina a trabalhar com horta, com plantação... (ASSENTADO, ALUNA DA EJA).

2 - A proposta é trabalhar com conhecimentos diferentes, trabalhar com conhecimentos do lugar onde vive, é diferente de outras escolas porque aqui no assentamento ele convive com essa realidade, está o tempo todo em contato com ela... (JOANA, PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

3 - A gente estuda muito sobre cooperação... Sempre tem muita cooperação no Movimento (...) pelo jeito de trabalhar e com criatividade. A gente nunca deve estar sozinha porque a gente sozinha não é nada. (KELLY PEREIRA, ALUNA DA 8ª SÉRIE).

Tem-se a presença do currículo formal, expresso por meio dos planos de curso, sistematizados em forma de conteúdos, mas é importante salientar também a existência do currículo oculto no qual se expressam todas as subjetividades dos sujeitos, e também a questão político/ideológica do MST contida nas místicas, nos símbolos, nos gestos, na memória construída no dia-a-dia do assentamento, o que se reflete no ambiente escolar.

5.7 Análise documental na gestão educacional do MST

A análise documental foi realizada para observar os instrumentos de controle de base racional-legal da burocracia estatal presentes nas secretarias das escolas das áreas de assentamentos. Como a maioria destas escolas fica em municípios do Estado em que a documentação é organizada pela própria secretaria de educação, com setor pedagógico específico que trata das escolas municipais em geral, não foi possível fazer essa verificação. Assim, foram analisadas apenas algumas escolas da regional Sudoeste por se tratar de uma regional em que o MST possui mais autonomia nesse sentido. Com um total de 20 escolas, a referida regional dispõe de cinco secretarias escolares, sendo duas municipais e uma estadual em Vitória da Conquista; e uma estadual e uma municipal no município de Barra do Choça. Observou-se nessa pesquisa apenas secretarias municipais, sendo uma do município de Barra do Choça, (Escola Municipal Emiliano Zapata) e outra do município de Vitória da Conquista, (Escola Municipal Fábio Henrique). A escolha de tais escolas se deve ao fato de que ambas oferecem toda a educação básica e possuem um maior corpo docente e discente, demandando a existência de maior quantidade de instrumentos de escrituração escolar e documentos pedagógicos.

No que se refere à documentação, as escolas têm pasta do aluno e pasta suspensa, porém, falta a ficha remissiva. Dentre os livros de escrituração necessários, as escolas possuem: livro de transferências expedidas, livro de pedidos de transferências, livro de

resultados finais; livro de assinatura de visitas, livro de registro de atividades, livro de reunião de pais ou responsáveis, livro de ponto, livro de reunião com coordenação e educadores, livro do Caixa Escolar, livro de matrículas, livro de termo de assunção.

Observou-se que todos os livros estavam com o preenchimento atualizado na escola Emiliano Zapata. Já na escola Fábio Henrique, os livros estavam desatualizados, porém, a coordenação salientou que estava buscando atualizar os seus arquivos. Entretanto, para que a escola funcione com toda a escrituração necessária, tendo como referência Martins (2007, p. 161-162), ainda faltam vários livros nessas instituições pesquisadas, a saber: livro de transferências recebidas, livros das notas de alunos da 1ª à 8ª série, livro de inscrição de matrícula da 1ª à 8ª série, livro de atribuições de classes ou aulas, livro de ocorrências disciplinares, livro de sugestões e reclamações, livro de ata de Conselho de classe, livro de ata do Conselho da escola, livro de protocolo, livro de incineração de documentos, livro de posses e exercícios.

No que se refere às pastas de arquivo, as escolas possuem também apenas algumas: pasta de ofícios recebidos, pasta de mapas finais do primário, pasta de mapas finais do ginásio, pasta de correspondência interna e pasta de correspondência externa. Nota-se uma falta de esclarecimento sobre a documentação necessária para a legalização escolar na Escola Emiliano Zapata, pois, além da ausência de vários livros tidos como necessários, as pastas de mapas de resultados ainda estão de acordo com a LDB 5692/71, referindo-se a primário e ginásio, pois, atualmente, trata-se de ensino fundamental I e II. Quando questionada sobre o conhecimento da organização da secretaria escolar, a secretária informou que nunca tomou curso para isso, e que ela tem buscado algumas orientações por conta própria. A coordenação disse que já encontrou a documentação da escola dessa forma e que está providenciando a atualização.

Nas fichas de transferências analisadas, as quais dizem respeito à escola Emiliano Zapata, conforme anexos 06 (de 1ª à 4ª série), 07 (de 1ª à 8ª série), observa-se que o nome da escola utilizado é o que é reconhecido pela burocracia estatal, ou seja, Escola Municipal São José. A carga horária registrada anual é de 800 horas, cumprindo assim, o que rege a LDB 9393/96. A grade curricular é composta de disciplinas do núcleo comum, obrigatórias em âmbito nacional, e, sobre a parte diversificada, a escola optou por cooperativismo, por meio do qual trabalha as questões das cooperativas do assentamento e a importância da cooperação para o trabalho coletivo.

No anexo 08 encontra-se a ficha de transferência da escola Fábio Henrique, do município de Vitória da Conquista, que já traz de forma explícita, a Educação do Campo no

documento, o que se traduz em um avanço nos termos da legislação atual que respeita as especificidades dos povos do campo. Entretanto, há, aparentemente, um equívoco, pois inicialmente, aparece Educação do Campo/Seriado, o que subtende uma organização do ensino em séries. Mas o que se vê é que o ensino fundamental se subdivide em Segmento I, correspondente ao ensino fundamental I; e Segmento II, correspondente ao que seria ensino fundamental II, porém, de forma modular equivalente às séries do ensino fundamental e, ao mesmo tempo não corresponde aos nove anos do ensino fundamental. Percebe-se uma disposição diferente da organização no referido documento, porém, a carga horária é a mesma. Ainda nessa escola, conforme os anexos 09 e 10, que tratam da avaliação, nota-se que nesse processo, há uma preocupação de que a avaliação seja diagnóstica e processual, e que estas sirvam para reflexão da aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor. Para Libâneo (2004, p. 253), a avaliação deve ter sempre um caráter processual e diagnóstico, pois ela precisa ajudar os professores a identificar aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas para solucionar problemas de aprendizagem, ainda durante o processo.

No anexo 09, especificamente, Formulário de avaliação do educador (a) pelo educando (a), é possível que seja avaliado o trabalho de todos os professores, inclusive, com sugestões no verso, dadas pelos alunos, para que os professores reflitam e melhorem sua prática pedagógica e todo o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo acontece quando se analisa o anexo 10, Ficha de autoavaliação do educando (a), no qual os alunos têm a oportunidade, a partir de uma autoavaliação, também de refletirem sobre os seus avanços e retrocessos na escola. Tal prática de avaliação ainda não se tornou uma constante nas escolas brasileiras, uma vez que estamos acostumados, geralmente, com a avaliação do aluno pelo professor, e não que o professor seja avaliado pelo aluno, ou ainda, que o aluno se auto avalie. Nessa escola, verifica-se que todos são avaliados, inclusive a equipe de gestão.

Nos anexos 11 (pauta de reunião de pais e mestres) e 12 (pauta de reunião de planejamento), notam-se os momentos de discussão coletiva na escola municipal Emiliano Zapata, nos quais a pesquisadora participou como observadora. Foi adotada a seguinte dinâmica: a coordenadora explicou cada ponto de pauta e depois abriu para discussão do grupo, permanecendo o que o coletivo definiu como prioridade para a escola. Nesse caso, faz jus a discussão da gestão participativa, na qual predominam o diálogo e as decisões do coletivo.

Nessas escolas já existe o PPP, onde se encontram explícitos objetivos de cunho político/ideológico para fazer o acompanhamento e a avaliação dos sujeitos históricos:

- Organizar estudos de formação política e ideológica com os educadores (as);
- Buscar uma maior articulação com as demais escolas da Regional Sudoeste do MST;
- Garantir e potencializar as comemorações das datas comemorativas e as datas comemorativas de luta;
- Atividades para passeio e divertimento dos educandos e educadores. (PPP - ESCOLA MUNICIPAL EMILIANO ZAPATA, 2010).

Uma preocupação presente nos PPP refere-se ao trabalho com o calendário histórico das lutas dos trabalhadores para manter viva, na memória das pessoas, os heróis que morreram pela causa do povo. Esse trabalho com o calendário histórico é realizado por meio de místicas, símbolos e gestos, reportando, assim, aos movimentos sociais de tradição clássica.

6 RACIONALIDADE COLETIVA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Construir um conceito científico demanda certa complexidade. Assim, faz-se necessário precisar o sentido do termo *conceito*, à luz da filosofia, para depois compreender o sentido que lhe fora atribuído nesse estudo. O conceito de “*Racionalidade Coletiva*” foi criado por Santos (2010), para denominar a forma organizativa do MST, tendo em vista que após uma análise exaustiva dos significados atribuídos ao conceito de burocracia, principalmente de Weber, a autora concluiu que a maneira como o MST está organizado não o caracteriza como uma organização burocrática. Para tanto, o conceito “*Racionalidade Coletiva*” apresenta como categorias as palavras: *racionalidade* e *coletiva*, às quais serão discutidas posteriormente, numa tentativa de dar-lhes significado no contexto particular do MST.

Preocupado com o relativismo dos conceitos na dialética platônica, Aristóteles busca construir um instrumento mais seguro de constituição da ciência que tenha normas de pensamento capazes de permitir demonstrações corretas e irretorquíveis (ARISTÓTELES, 2000, p. 16). O estabelecimento dessas normas, por meio do *Organon*,⁹⁷ lhe confere o papel de criador da lógica formal, entendida como a parte da lógica que prescreve regras de raciocínio independentes do conteúdo que esses pensamentos conjugam.

A lógica aristotélica parte de uma linguagem comum para identificar seus diferentes usos. A partir do uso das *Categorias*⁹⁸, no *Organon* Aristóteles pesquisa as palavras procurando evitar equívocos na designação de coisas diferentes por meio do mesmo nome (homônimo) ou da mesma coisa com diferentes palavras (sinônimo).

Segundo Platão, o ser verdadeiro e real é formado pelas ideias que constituem em essências ideais, as quais são eternas e imutáveis. Platão procura chegar aos conceitos, mediante a definição de uma espécie por sucessivas divisões de gênero nele contidas. Esse procedimento é considerado insuficiente por Aristóteles, o qual observa que as dicotomias

⁹⁷ No *Organon* a dialética é reduzida à condição de exercício mental que, não lidando com as próprias coisas mas com as opiniões dos homens sobre as coisas, não pode atingir a verdade, permanecendo no âmbito da probabilidade (ARISTÓTELES, 2000, p. 16).

⁹⁸ Aristóteles estabelece a distinção entre cinco possíveis tipos de atributos: o gênero, a espécie, a diferença, o próprio, o acidente. O gênero refere-se à classe mais ampla que um sujeito pode pertencer (O homem é um *animal*); a diferença é que permite situar um sujeito relativamente às subclasses em que se divide o gênero (O homem é um *animal racional*); a espécie constitui a síntese do gênero e da diferença (O homem é um *animal racional*). O próprio e o acidente são atributos que não fazem parte da essência do sujeito, pois não dizem o que ele é; todavia, o próprio guarda em relação àquela essência uma dependência necessária (A soma dos ângulos internos de um triângulo equivale a 180°), enquanto o acidente pode ou não pertencer ao sujeito, ligando-se a ele de modo contingente e podendo ser afirmado de outros tipos de sujeitos (Este homem é magro). (ARISTÓTELES, 2000, p. 17).

sucessivas colocam opções sem determinar necessariamente qual o rumo a ser tomado. E, para resolver tal impasse, ele propõe o seguinte silogismo⁹⁹:

Partindo-se das premissas “Todos os homens são mortais” e “Sócrates é homem” – conclui-se fatalmente que “Sócrates é mortal”. A conclusão resulta da simples colocação das premissas, não deixando margem a qualquer opção, mas impondo-se com absoluta necessidade. (ARISTÓTELES, 2000, p. 18).

Um fato importante da lógica aristotélica é que não basta à ciência ser internamente coerente. Ela precisa ser uma ciência da realidade. Nesse sentido, não pode ficar apenas no caráter hipotético da dialética platônica, mas tem que avançar no sentido de construir provas racionais, sendo este um aspecto de construção de conceitos na ciência que evoluiu até a atualidade. As categorias, para Aristóteles, são noções gerais, as quais não existem antes das coisas singulares, mas são o resultado do conhecimento destas. É no processo da percepção reiterada das coisas que o geral se cristaliza na consciência dos homens e exprime-se sob a forma de conceito geral que existe ao lado de imagens singulares.

Quando o geral inicial já foi fixado no espírito, conceitos ainda mais gerais são formados a partir dele refletindo as propriedades e as ligações de um grupo maior de coisas, e depois os conceitos mais gerais de todos – que são chamados categorias, que refletem as formas universais de ser – são formados. (CHEPTULIN, 2004, p. 6).

Materialistas modernos como Hobbes, Locke, Bacon, dentre outros, se basearam nessas concepções aristotélicas. Para Hobbes (1928, p. 9), o homem criou os conceitos a partir do fato de que os objetos possuem propriedades universais e as categorias representam o reflexo das propriedades gerais. O mesmo ponto de vista foi desenvolvido por Locke.

Para Kant, as categorias são as formas da atividade do pensamento, próprias da consciência social, anterior a qualquer experiência de conhecimento e a toda ação cognitiva *a priori*. É, apenas, assimilando-as que um indivíduo deve pensar de acordo com a sua época e assim, conhecer a realidade que o rodeia. Tal forma subjetiva de conceber a criação de conceitos e de categorias foi criticada por Hegel, que interpretava a natureza das categorias no plano do idealismo objetivo. Para ele, essas categorias apareciam não no decorrer do processo de reflexo da realidade na consciência dos homens, mas em decorrência do desenvolvimento da ideia, que existe anterior e independentemente da existência do mundo material, das coisas sensíveis. (CEPTULIN, 2004, p. 11).

⁹⁹ Raciocínio que faz com que determinadas coisas, sendo afirmadas, sigam inevitavelmente a outra afirmativa.

Mesmo reconhecendo a importância do pensamento hegeliano, Marx e Engels lhes teceram várias críticas à sua concepção idealista das categorias, uma vez que Hegel define as categorias como essências autônomas, que existem independentes das coisas e antes delas, fazendo o papel de substância dessas últimas. Em contrapartida eles desenvolveram uma concepção materialista e dialética, em que

[...] a definição da natureza, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como a colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva. (CHEPTULIN, 2004, p. 5).

Nesse sentido, a concepção marxista de categoria está ligada ao desenvolvimento do processo histórico de construção da realidade objetiva. O reflexo dessa realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de forma ativa e criativa, sobre a base e no decorrer da transformação da prática da realidade. Nessa perspectiva se insere Kosik (1995, p. 9), para quem “[...] o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conceder-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento para a dialética consiste na decomposição do Todo”. Assim, será necessário compreender a essência e os fenômenos que perpassam o objeto estudado, para compreender a realidade do seu funcionamento, uma vez que a realidade é a unidade da essência e do fenômeno¹⁰⁰ (KOSIK, 1995, p. 10). Nesse caso, entende-se por essência, o MST (Todo) e, por fenômeno, a gestão educacional do MST (parte do Todo), a qual, sendo decomposta, gera uma nova essência, que está sendo denominada de “*Racionalidade Coletiva*”.

Assim, faz sentido quando o MST chama a sua proposta educacional de Pedagogia em Movimento¹⁰¹, atribuindo-lhe a especificidade de estar sendo construída no cotidiano, por meio do processo histórico dos sujeitos que fazem parte desse desenvolvimento, o qual está inserido nas relações de capital e trabalho, expressas pela expropriação e exploração dos trabalhadores. O problema, do ponto de vista do marxismo, é que, nesse caso, carece de uma teoria norteadora para direcionar os rumos que o MST almeja. Quando deixa transparecer que não se sabe onde pretende chegar, quando tudo vai sendo construído em movimento, sem

¹⁰⁰ Essência representa precisamente o conjunto de todos os aspectos e ligações necessários e internos (leis), próprios do objeto, tomados em sua interdependência natural. São conjuntos das ligações e aspectos internos. O fenômeno representa a manifestação desses aspectos e ligações, na superfície, mediante uma grande quantidade de desvios contingentes (CHEPTULIN, 2004, p. 276).

¹⁰¹ O Movimento, de acordo com a concepção marxista, condiciona a passagem constante da matéria de um estado estável a outro, a destruição contínua de formações que as substituem.

objetivos pré-definidos, estrategicamente, para se alcançar a emancipação, abrem-se espaços a conjecturas, podendo levar ao que propõe a teoria pós-crítica, no que se refere ao acaso e às incertezas.

Desse modo, cabe questionar: Qual ser humano está sendo pensado nessa lógica? Que paradigma social o MST está buscando? Que caminhos tomar se não está claro onde se pretende chegar? Será que o MST tem como objetivo a transformação da sociedade, se não tem claro qual é o paradigma social que quer alcançar? Certamente, o capitalismo tem muito claro aonde deseja chegar, ou seja, nos maiores índices de exploração possíveis, e que maximizem os lucros cada vez mais. Para isso implementa teorias específicas, com objetivos de expropriação em todos os contextos sociais.

A educação trabalhada no MST é classificada por Caldart (2002, p. 131) como uma educação cuja matriz teórica é o próprio Movimento como sujeito e princípio educativo, no qual a pedagogia se constitui a partir da luta social que tem um peso formador. É a partir da própria luta que o Movimento vai fazendo a sua história e aprendendo a partir dessa dialética; constituindo, também, uma *práxis* social transformadora, chegando às escolas por meio do estudo da realidade, da cultura e dos valores da comunidade, conforme expressa o trecho da fala de uma professora, filha de assentado, conforme Santos (2010):

Quando os alunos entram na escola eles já conhecem muito da realidade, e quando muitas pessoas estão fazendo coisas erradas eles se juntam para consertar. (...) Se os alunos já sabem ler e escrever, eles podem lutar por seus objetivos, influenciar a política, tentar mudar a realidade que estamos vivendo. (JOANA AMÉLIA, PROFESSORA).

É o que caracteriza o movimento dos contrários ou contradição nas palavras de Marx. A Pedagogia em Movimento busca, por meio da educação encontrar caminhos de superação dessa relação antagônica. Antes de ser tratada como Pedagogia em Movimento, existia um direcionamento mais preciso; mais voltado para os valores socialistas, quando trazia nos seus cadernos de educação: “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Caderno de Formação nº 08, 1996, p. 6). Ou seja, nesse momento, a racionalidade buscada pelo MST ainda deixa bem claros os pressupostos socialistas, de um paradigma social com objetivos claros e pré-definidos, que constrói estratégias em busca da transformação social em que “[...] a evidenciação da fonte de desenvolvimento da força motora, faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio de desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição e a luta dos contrários” (CHEPTULIN, 2004). Diferentemente, a

posteriori, depois de 1999, essa racionalidade passa a se basear na incerteza do *modus operandi* dos sujeitos durante o processo, demonstrando que essa luta dos contrários vai acontecendo em movimento, traçando objetivos de acordo com cada conjuntura política e econômica.

A *Racionalidade Coletiva* representa um novo estágio de desenvolvimento na organização dos trabalhadores (MST), como estratégia de luta para se inserir, de forma mais digna, no sistema capitalista, visando, no futuro, superar esse sistema de governo. Compreende-se que esse movimento dos contrários, como alternativa de luta do MST para, no futuro, superar o sistema capitalista, produziu novas formas de gerir o processo de organização interna, uma vez que ele tem buscado excluir, teoricamente, as relações verticalizadas, optando por um processo de tomada de decisões coletivas.

6.1 O universal, o singular e o particular

Cheptulin (2004) compreende o singular como uma formação dada (coisa, objeto, processo) que constitui suas próprias propriedades e ligações que não existem em outras formações materiais, e as propriedades e ligações que se repetem constituem o geral/universal. Cada formação material possui propriedades e ligações que representam uma forma particular (coisas, processos) de seu movimento e a unidade do singular e do geral¹⁰².

A correlação do singular e do geral no particular (formação material, coisa, processo) manifesta-se como correlação de aspectos únicos em seu gênero, que são próprios, apenas, a uma formação material dada, e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais (CHEPTULIN, 2004, p. 195). Ao trazer essas categorias, o objetivo é de fazer uma análise que possa trazer esclarecimentos sobre a “*Racionalidade Coletiva*” como forma de estrutura organizacional da educação no MST, tratando especificamente, da Bahia.

Para compreender melhor, faz sentido utilizar os estudos de Iasi (2006), que traz uma mediação entre o particular-singular-universal, situando nessas três dimensões as correspondentes categorias de conteúdo: particular (grupo); singular (indivíduo); e universal (classe). Nesse caso, pode-se observar como universal, a luta dos trabalhadores com o sistema capitalista, que é algo que acontece não só com os trabalhadores do MST; o particular

¹⁰² Exemplificando: o homem, que compreende o geral, é um ser vivo, vive em sociedade, possui determinadas relações de produção, sendo esta, uma abstração que permeia a concepção de homem. No entanto, cada homem singular é dotado de características particulares, aspectos próprios de sua vida que lhe dizem respeito (objetos, modos de ser). Assim, o geral e o singular não são independentes. Eles são unidos pelas formações materiais do particular.

– o MST como grupo social a que pertence esses trabalhadores e que tem características próprias que o diferencia dos demais movimentos sociais, e aqui se insere a “*Racionalidade Coletiva*” como modo específico de organização; e o singular – os assentados e acampados que são os sujeitos que compõem o MST.

Marx e Engels também buscam elucidar essas questões trazendo a seguinte reflexão sobre o ser social:

Antes de tudo é preciso evitar a “sociedade” de novo como abstração frente ao ser social. A sua manifestação de vida - mesmo que também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, levada a cabo simultaneamente com outros – é, por conseguinte, uma manifestação e confirmação da vida social. A vida individual do homem e a sua // vida// do gênero não são diversas, por mais que também - e isto necessariamente - o modo de existência da vida individual é um modo mais particular ou mais geral da vida do gênero, ou quanto mais a vida do gênero é uma vida individual mais particular ou //mais// geral (MARX; ENGELS, 1989, p. 171-2).

Nesse sentido cabe refletir sobre algumas questões: Como as contradições do sistema capitalista têm refletido, como manifestação do geral/universal nas particularidades e singularidades que fazem parte da essência do MST? Quais os avanços do MST em direção à tão propalada transformação social?

6.2 Trabalhando com as categorias do tema

De acordo com o dicionário de Filosofia, o termo “racionalidade” vem do latim *rationalis*, e expressa a característica daquilo que é racional (JUPIASSU, 2008, p. 233). Porém, Weber relaciona a racionalidade com a ação racional, dando duas acepções ao termo: a primeira é a *ação racional valorativa*, caracterizada como a realização de acordo com certos valores, a exemplo de rituais culturais; e a segunda é a *ação racional instrumental*, que visa fins e objetivos específicos voltados para o capitalismo e para a técnica. Portanto, “a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica” (JUPIASSU, 2008, p. 233). É com base neste último conceito que entendemos a concepção de racionalidade no MST.

Dessa forma, a escolha desse termo, para fazer parte do conceito de organicidade do MST, ocorreu porque esse Movimento utiliza de uma lógica para se estruturar que é possível analisar, tanto teoricamente, como empiricamente. Essa racionalidade está expressa nas formas estratégicas utilizadas para se contrapor ao sistema capitalista: núcleos, brigadas,

direções, coordenações, frentes. De acordo com o dirigente nacional do MST, Ademar Bogo, houve uma mudança na forma de o Movimento organizar os seus espaços:

A partir do governo de Lula, nós massificamos os assentamentos e acampamentos. Ao perceber que o agronegócio tornou parte integrante do desenvolvimento do campo, lutamos para fazer um salto que foi melhorar a nossa organicidade interna. Ela tem que se dá desde a base. Então um núcleo de família é uma instância da direção coletiva com 10 famílias e com 2 coordenadores. Forma aí um processo democrático com um conteúdo que elevaria o nível da consciência de classe. (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL E INTELLECTUAL ORGÂNICO DO MST, ENTREVISTA REALIZADA EM 22/11/2011).

Neste depoimento, percebe-se uma estratégia de luta do MST para enfrentar as contradições no sistema capitalista. Isso não exclui a possibilidade da racionalidade weberiana estar dentro da gestão educacional do Movimento, uma vez que as escolas são públicas e organizadas dentro da lógica burocrática capitalista, como se verifica nos trechos de entrevistas realizadas, abaixo:

A gente tem como forma de burocracia. A gente acredita que para facilitar a situação, como são vários educadores, têm prazo para estar entregando documentação, ficha de unidade, material que vão solicitar para digitar ou imprimir. Tem um tempo. Precisa solicitar com antecedência, por conta até assim: como são duas pessoas trabalhando efetivamente dentro da secretaria da escola, então a gente acaba tendo que se utilizar de algumas ferramentas para atender. (COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO – REGIONAL SUDOESTE).

[...] Eu sei que a questão da burocracia é muito essas coisas desses trâmites mesmo de transferência, de documentação, de pasta de aluno, de caderneta, de ofícios. Então, essas coisas todas envolvem essa questão da burocracia administrativa. (SECRETÁRIA DA ESCOLA MUNICIPAL EMILIANO ZAPATA, REGIONAL SUDOESTE).

Esse é um fator contraditório vivenciado pelos gestores das escolas de assentamentos e acampamentos do MST, uma vez que o movimento direciona sua proposta educacional com pressupostos diferentes do que propõe o capital.

O outro termo proposto para dar consistência à racionalidade do MST é o adjetivo “*Coletiva*”, o qual, no minidicionário Luft (2000, p. 178), refere-se a um conjunto de elementos ou agrupamento de pessoas que assumem uma mesma orientação política, artística e/ou estética. No MST, este termo sugere que existe uma organização racional real no Movimento baseada no *coletivo*. Quando se refere ao coletivo, o MST se fundamenta no trabalho coletivo proposto por Makarenko, que prima, não pelo espontaneísmo escolanovista,

mas por uma pedagogia socialista, com base no trabalho produtivo, calcada na ideia de que, a partir do grupo, desenvolvam-se valores para se pensar como classe social, e depois, que esses sentimentos de coletivo possam fazer com que os alunos se preocupem com toda a humanidade.

Para Makarenko, o coletivo não é a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades e interdependência entre as partes (CAPRILES, 1989, p. 154). A racionalidade dos coletivos formados no MST tem essa organicidade, pois os seus membros têm tarefas a serem desenvolvidas, às quais são distribuídas nas reuniões do coletivo e fazem parte da sua dimensão educativa.

O programa educacional, pensado por Makarenko, foi elaborado tomando como referência os princípios leninistas explicitados em *O Estado e a Revolução*: “[...] educar os novos comandantes da sociedade comunista; educar para o fim das diferenças de classes” (LUEDEMANN, 2002, p. 389). Pautou-se em princípios democráticos, em que a decisão da maioria no coletivo sempre é levada em consideração, em detrimento da decisão da minoria. Na perspectiva desse pensador, o verdadeiro processo educativo é feito pelo próprio coletivo que molda a consciência humana, fazendo-a desabrochar em plenitude. Toda a sua proposta tem forte vinculação com um projeto de sociedade comunista e de caráter coletivista (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 30).

De acordo com Cambi (1999, p. 560), o “coletivo” é um organismo social vivo, colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos “ligados entre si” mediante uma responsabilidade sobre o trabalho e com a participação no trabalho coletivo.

Caldart (2004, p. 179) afirma que o coletivo é um aprendizado importante que possibilita a passagem do que poderíamos chamar de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária, que depois poderá se desdobrar em uma ética do coletivo. Nesse sentido, o MST começa trabalhando com a solidariedade, a socialização do que as pessoas têm, como alimentos, remédios, ou mesmo na ajuda mútua no trabalho, como mutirões.

Ao compreender a *Racionalidade Coletiva*, como uma organização específica do MST, parte do pressuposto de que, mesmo tendo os dirigentes nacionais, estaduais e regionais, estes estão subordinados ao coletivo, ocorrendo o que Makarenko denominou de “*rede de subordinação entre iguais*” em que os “chefes de destacamentos” eram trocados constantemente por meio de eleições na assembleia geral da coletividade, para dar condição a todos de passar pela função de organização do coletivo e, ao mesmo tempo, por fim, ao

comando personalista. No MST, a escolha dos representantes de todos os setores acontece nos encontros massivos, sendo que os representantes nacionais são escolhidos nos encontros nacionais; os representantes estaduais são escolhidos nos encontros estaduais; e por fim, os representantes regionais são escolhidos nos encontros das regionais. Nesse caso, há a predominância da democracia representativa. Mas é importante salientar que existem dirigentes nacionais que estão na função há mais de dez anos, pois nesses encontros eles são reeleitos para continuar exercendo as suas atribuições.

Concordando com o funcionamento do Movimento em forma de coletivo, expressa o Dirigente Nacional do Movimento quando questionado na entrevista se existe burocracia no MST:

Ela existe, mas eu acho que ela de certa forma é diluída na concepção de coletivo, tipo, embora tenha coordenador, mas, tudo funciona por coletivos... Todo aquele que é o mais burocrata, dentro da área de saúde, é um coletivo que coordena o setor, área administrativa de finanças, projetos, tudo isso é um coletivo, então não é uma pessoa que faz. Segundo, o que eu acho que ajuda a diluir, é que mesmo esta parte administrativa-burocrática, ela tem consciência de que ela tem que estar em função da luta social, da organização social. O burocratismo, na minha compreensão, é o inverso... Comanda a máquina administrativa-burocrática. No Movimento eu acho que ainda não chegou a este nível, a luta social ainda é preponderante, ela que cuida... Acha, portanto, uma conjuntura determinada. Por isso digo: não é um burocrata. Burocrata é o cara que consolida, ele tem o comando da organização, operando a máquina burocrático-administrativa, ele comanda a organização. (NEURI ROSSETTO, DIRIGENTE NACIONAL DO MST).

Assim, forma a coletividade Sem Terra, a partir da representatividade constituída e legitimada nos encontros e também nas vivências coletivas que acontecem no cotidiano dos assentamentos e acampamentos, envolvendo famílias e grupos, e participando das ações coletivas forjadas na luta social. A primeira é a ocupação da terra, a qual se constitui na matriz organizativa do MST, na medida em que foi em torno dela que se constituiu o coletivo e, posteriormente, a ocupação da escola como processo de organização coletiva da escola, para que a educação possa contribuir no processo formativo dos Sem Terra e seja uma coletividade em luta. Dessa forma, “[...] a coletividade sem-terra é um acampamento, um assentamento ou uma escola; mas é também tudo isso junto e ao mesmo tempo, integrando pessoas e famílias que nem se conhecem, mas têm laços de uma identidade comum” (CALDART, 2004, p. 346).

Quando se analisa a gestão educacional do MST, tendo como foco a racionalidade coletiva, observa-se que a função de chefe de destacamento criado por Makarenko é denominada de Coordenador de Área no Movimento. Para Makarenko, o coordenador é o elo

fundamental entre o coletivo primário e a coletividade geral (CAPRILES, 1989, p. 326). Ou seja, todos fazem parte do coletivo educacional.

A proposição do conceito de “*Racionalidade Coletiva*” nessa pesquisa serviu para caracterizar a forma de funcionamento da gestão no MST. Para melhor compreender, partiu-se, inicialmente, do Movimento como um todo, bem como dos seus setores, embora o objetivo desse estudo seja apenas a gestão do setor de educação. Ou seja, partiu do macro para o micro, do todo para as partes, da essência para o fenômeno.

O MST trata do trabalho coletivo, teoricamente, numa perspectiva de emancipação e de consciência de classe, visando a construir as condições objetivas para dar saltos qualitativos, em direção à transformação social de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Entretanto, quando se refere à sociedade capitalista, e a sua contraposição ao Movimento, o objetivo do coletivo é aumentar a produção. Marx (2002), em sua análise sobre o trabalho coletivo, verifica o seu surgimento como um elemento fundamental no desenvolvimento do capital, em que um grande número de trabalhadores faz com que o trabalho amplie sua escala de produção e aumente a quantidade de mercadorias produzidas. Assim, o trabalho coletivo passa a ser entendido como a soma dos trabalhos individuais, sendo que o resultado do trabalho de um é o ponto de partida do outro.

Uma característica do trabalho coletivo no contexto do capital é reunir vários trabalhadores sob os desígnios de um único capitalista, para racionalizar a produção de modo que a soma da jornada de trabalho do coletivo produza maiores quantidades de valor de uso e reduza o tempo de trabalho necessário¹⁰³ para a produção de determinada mercadoria, gerando lucros para o capitalista, dono dos meios de produção. “Essa forma social do processo de trabalho se revela num método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro” (MARX, 2002, p. 388).

Quando o conceito de trabalho coletivo é inserido no campo educacional, deve ser pensado de forma que tenha diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento para que haja a formação do homem como sujeito histórico para a emancipação, e não para a alienação. Para isso, os objetivos pedagógicos deverão ser voltados para a participação democrática de toda a comunidade escolar, de forma crítica, fundamentada no respeito do grupo. No trabalho de campo em visitas realizadas nas regionais do MST, na Bahia, verificou-se que as condições objetivas de trabalho na escola vêm dificultando a realização do trabalho coletivo, pois

¹⁰³ O tempo de trabalho socialmente necessário é “o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade de trabalho (MARX, 2002, p. 61).

existem lugares que faltam funcionários para serviços essenciais nas escolas e para as demandas burocráticas. Há também sobrecarga de trabalho para os professores, que, devido aos baixos salários, precisam se desdobrar em dois ou três turnos. Nesse sentido, o MST tem atuado buscando garantir escolas e autonomia para coordená-las e impulsionando por meio da organização dos coletivos pedagógicos, a conscientização dos sujeitos, em busca de ações governamentais efetivas e condizentes com as necessidades de educação pública, não só para os Sem Terra, mas para todos os camponeses.

6.3 Métodos de organização do MST

O MST discute as estratégias de enfrentamento ao capital, nos congressos nacionais que acontecem a cada cinco anos, determinando as formas de organização que orientam como proceder na correlação de forças contra o capitalismo. Nesse sentido, o Movimento tem criado métodos organizativos para agregar a coletividade sem-terra em todos os setores, constituindo uma racionalidade real na sua forma organizacional de funcionamento que redundam em espaços não formais de aprendizagem, cujo conteúdo é a luta social contra as formas de dominação.

A seguir encontra-se uma análise dessa organicidade, desde a origem do Movimento, até a atualidade.

6.3.1 Direção executiva e comissões – 1988 a 1989



Figura 12: Método organizativo do MST: 1988 a 1990 – Fonte: Reys (2009).

Na figura 12, observa-se que o método organizativo é baseado em direção executiva, setores e comissões. Apesar de parecer uma estrutura verticalizada, não era assim que funcionava na prática. Pois todas as discussões eram realizadas no âmbito das três instâncias e as decisões eram tomadas com o voto de todos os representantes. Assim, funcionava sob uma espécie de democracia representativa, sendo que, em âmbito nacional, cada Estado possui sua comissão representativa, e no que se refere aos Estados, cada região tinha seus representantes, todos com poder de voz e voto. Assim, as direções executivas não tinham o poder de tomar as decisões sozinhas, ou elaborar as estratégias do movimento sem consultar a base.

6.3.2 Direções e setores estaduais – 1990 a 1995

MÉTODO: direções e setores estaduais
1990 a 1995



Figura 13: Método organizativo do MST: 1990 a 1995 – Fonte: Reys (2009).

Na figura 13, a forma de organização era com direções e setores estaduais. Cada setor possuía membros, tanto nos assentamento e acampamentos, como também os representantes de cada Estado. Assim, nas reuniões locais, estaduais e a nível nacional haviam representantes que votavam nas discussões sempre feitas de forma coletiva. Dessa forma, quando acontecia um problema no assentamento, os coordenadores faziam assembleias para resolvê-lo de forma coletiva. Ou seja, a coordenação não tinha autonomia para tomar as decisões sem a presença dos assentados. Quando o problema era de caráter estadual, reuniam-se os representantes estaduais, e quando estava relacionado ao país, reuniam-se os responsáveis pela direção nacional. Observa-se aí que quem toma as decisões é uma direção composta de vários estados, e não um diretor que vai dar as ordens para que sejam obedecidas.

6.3.3 Organização por Regionais – 1995 - 2005

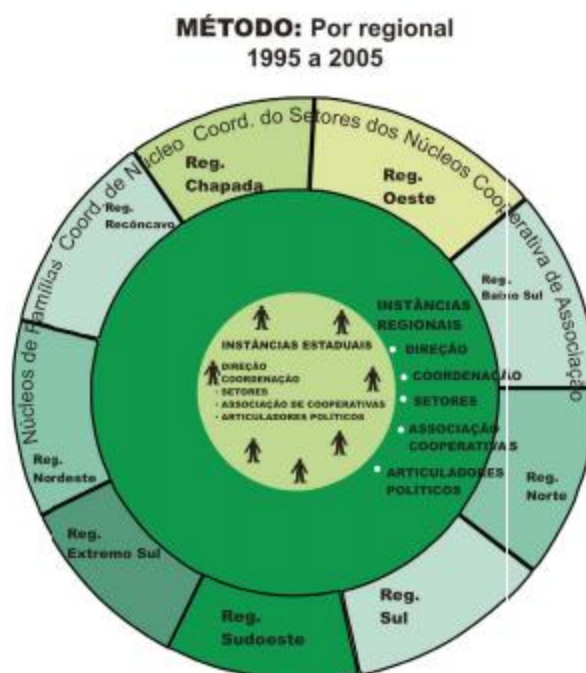


Figura 14 : Método organizativo do MST: 1985 a 2005 – Fonte: Reys (2009).

Na figura 14 (1995 a 2005), o método organizativo era por regionais, com núcleos de famílias, coordenação de núcleos, coordenação de setores, cooperativas, associações; e em âmbito estadual estava estruturado com direção, coordenação, setores, associação de cooperativas e articuladores políticos. Cada regional dos estados possuía todos esses representantes. Assim, se algo dizia respeito apenas à regional, os representantes desta se reuniam para tomar os encaminhamentos, e se fosse sobre o estado, os representantes do estado de cada regional, se deslocavam para reunir e tomar as decisões pertinentes, sempre de forma coletiva. Salienta-se que as regionais ainda permanecem sendo divididas em brigadas.

6.3.4 Organização por Brigadas – 2005 até a presente data

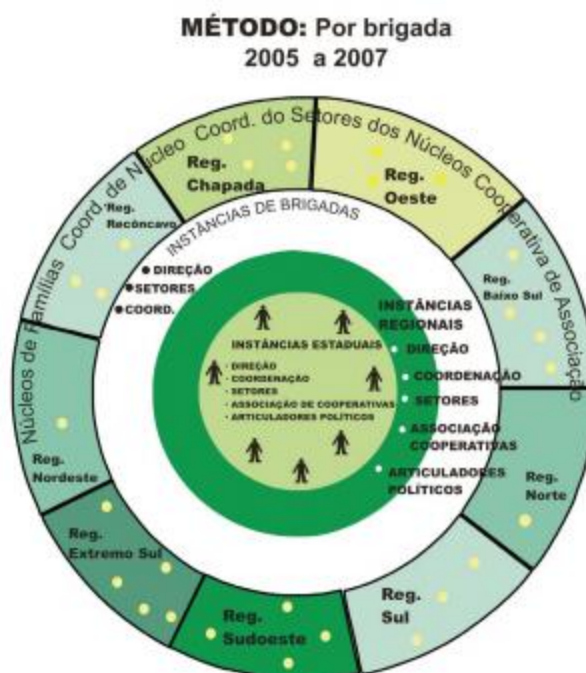


Figura 15: Método organizativo do MST: a partir de 2005 – Fonte: Reys (2009).

No que se refere à figura 15 (2005 em diante), refere-se à divisão apenas na Bahia. O método organizativo acontece por brigadas e acrescenta-se os articuladores políticos, uma vez que o estado optou-se por concorrer a cargos políticos. Cada regional foi dividida em várias brigadas, sendo cada uma composta por 50 famílias, tendo coordenação, direção e setores. Em âmbito estadual, continua com as direções, coordenações, setores, articuladores políticos, associação de cooperativas. Em cada assentamento há, também os núcleos de família, coordenações dos setores de núcleos, e cooperativas. Essa nova forma de organização teve como objetivo, segundo seus dirigentes, aumentar o número de militantes nas áreas de assentamentos do MST para fazer o enfrentamento ao estado capitalista e conseguir fazer uma reforma agrária diferente da que é proposta pelo capital, conforme expressa o dirigente nacional:

Com esse processo não é apenas um grupo de família que participa do assentamento, e em segundo lugar esse nosso trabalho orgânico é pra ter força suficiente para dar esse salto para não mais fazermos a reforma agrária capitalista. Ela é por distribuição de terra, que vinha desde a origem e que é o que o capital oferecia como possibilidade no Estado. Nosso trabalho orgânico é pra fazer a reforma agrária popular. Não é mais o governo, e não é mais as reivindicações apenas. Agora nós temos que construir pelo conflito a vitória. Aí você vai ter como integrantes da luta pela transformação, primeiramente os sem-terras que é toda uma população que margeia esse conflito. A população urbana vai dar apoio e participar, inclusive dando indicativos do que deve ser produzido nas áreas. Então cai esse conceito de área produtiva e não produtiva, a terra volta ao conceito de função social. (...) A força popular faria a reforma agrária popular como coletivo, pelos camponeses. Nós temos a capacidade de fazer, de dar esse salto. (ADEMAR BOGO, DIRIGENTE NACIONAL E INTELLECTUAL ORGÂNICO DO MST).

Observa-se que o dirigente do MST deixa transparecer, implicitamente, que essa forma de organização do MST se pauta em referenciais marxistas de contradição e luta dos contrários. Nesse caso, essa nova forma de organização do MST tem como objetivo uma estratégia para superar as relações capitalistas por meio da reforma agrária popular, o que acabaria com a concentração de terra, como o Movimento acredita.

De acordo com a síntese do programa de reforma agrária popular, aprovado no V Congresso Nacional do MST em 2007, entende-se que

Essa proposta de reforma agrária se insere como parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira de construir uma nova sociedade: igualitária, solidária, humanista e ecologicamente sustentável. Desta forma, as propostas de medidas necessárias fazem parte de um amplo processo de mudanças na sociedade e, fundamentalmente, da alteração da atual estrutura de propriedade da terra; de organização da produção e da relação do ser humano e natureza.

Como expressa o dirigente nacional do MST, com esse modelo de reforma agrária a terra recupera a sua função social. Assim, a “nacionalização da terra se converteu em necessidade social. Os grandes proprietários rurais são suprimidos da sociedade como classe e o sistema da grande propriedade baseado na exploração feudal é substituído pelo sistema da sociedade camponesa” (MARX, 1950, p. 341). A reforma agrária preconizada pelo MST, conforme se verifica a seguir, nas definições do V Congresso, tem de ser intercalada em uma mudança de base no conjunto da toda a sociedade para a utilização sustentada da terra, conquista da cidadania pelo trabalhador rural e por todos os brasileiros marginalizados. A reforma agrária popular deve ter os seguintes objetivos:

- a) Eliminar a pobreza no meio rural;
- b) Combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo;
- c) Garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda;
- d) Garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade e desenvolvendo os mercados locais;
- e) Garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo em todas as atividades, em especial no acesso a terra, na produção e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica do imposto às mulheres, especialmente no meio rural;
- f) Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existe em todas as regiões do Brasil e que formam nossos biomas;
- g) Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e oportunidades de trabalho, renda, educação, cultura e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial a juventude (CONGRESSO NACIONAL DO MST, 2007).

Quando o dirigente nacional diz acima: “esse nosso trabalho orgânico é pra ter força suficiente para dar esse *salto*”, referindo-se que o salto¹⁰⁴ deve ocorrer na mudança da reforma agrária capitalista para a reforma agrária popular, observa-se mais uma análise com base na concepção da dialética materialista, em que os saltos estão relacionados às mudanças qualitativas e quantitativas da sociedade. As mudanças quantitativas são, habitualmente, lentas, progressivas, dissimuladas e contínuas. As mudanças qualitativas, pelo contrário, são bruscas, evidentes, constituindo uma ruptura de gradação e de continuidade (CHEPTULIN, 2004, p. 216).

Na sociedade, o exemplo de salto de ruptura pode ser dado pela revolução social que se efetua mediante algumas formas de luta, inclusive, a insurreição armada. No decorrer dessa revolução, produz-se uma transformação impetuosa das formas antigas das relações humanas em novas formas, que atingem todos os aspectos fundamentais da vida. O MST se caracteriza pelo salto de mudanças quantitativas, pois ele prevê mudanças graduais. A particularidade desse salto é produzir o enfraquecimento dos elementos da antiga qualidade e produzir uma forma relativamente lenta, por evolução. No curso do desenvolvimento, da prática e do

¹⁰⁴ O salto é um processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo a um outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade (CHEPTULIN, 2004, p. 216).

conhecimento sociais este tipo de salto se refere às mudanças econômicas, políticas e sociais, dentre outras.

Por meio da “*Racionalidade Coletiva*”, o MST tem criado estratégias diferentes de formação político-ideológica na formação de seus militantes, ou mesmo na realização de ações políticas e culturais, abrangendo cada vez mais um número maior de pessoas para compor a sua base e decidirem coletivamente na efetivação de ações para criar as condições objetivas a fim de provocar mudanças na sociedade. Conforme a figura do organograma abaixo é possível verificar como está a atual composição da “*Racionalidade Coletiva*” no MST. As regionais são estruturadas por brigadas, sendo que cada brigada possui duzentos e noventa e seis (296) dirigentes, conforme explicação abaixo. Assim, o MST aumentou a quantidade de militantes para serem formados, os quais são os representantes dos assentamentos e acampamentos. Para saber a quantidade de pessoas que são representantes em cada regional, basta multiplicar esse número pela quantidade de brigadas que a região possui. Com base na fala do Dirigente Nacional, foi possível construir um organograma da Racionalidade Coletiva no MST:

Você entende qual foi a engenharia organizativa que nós criamos? Retalha essa regional em pequenas regionais, por número de brigadas. Brigadas é uma quantidade de 500 famílias. 500 a mil famílias que passa a ser agora uma estrutura organizativa em que é contada com todos os indivíduos como agentes ou sujeitos da luta social e política no campo. Então o jovem, a criança, o velho, o homem, a mulher, todos são importantes, e aí nós vamos eleger uma direção nessas 500 famílias que são representantes integrados à essas famílias. As de outro município, são de fora do assentamento, então, para cada 50 família, nós escolhemos 2 dirigentes, 2 dirigentes que vão fazer parte da direção da brigada, então, se nós temos 500 famílias, retalhando em 50 nós vamos ter 10 dirigentes, 10 dirigentes é uma direção coletiva de 500 famílias que as vezes é um assentamento só. Às vezes é 3, 4, 5, 6 assentamentos para poder dar 500 famílias, e essas 50 além de estarem no grupo de 50 elas tem a cada 10 famílias um núcleo, que também tem 2 dirigentes, então nós temos 2 do núcleo e 2 de 50 e 10 nas 500, percebeu? Então nós vamos ter aí, 500 famílias, vão ter 50 núcleos, logo eu vou ter 100 lideranças de base, como mais as 10 da direção na brigada, teria 110, mas isso se reproduziria também nos setores, então, nas 50, tenho 2 representantes do setor de produção, do setor de comunicação, todos os setores e no núcleo também. Eu tenho um representante pelo menos de cada setor, então você percebe que eu transformo minha base em lideranças, em tarefas, em funções, ela naqueles 10 das quinhentas famílias. Então a gente tira um representante, ai sim, ele vai pras reuniões estaduais, esse um vai pra reunião, mas ele vai como representante dos 10 e de toda essa rede de militantes que eu tenho abaixo dele. Voltando de lá ele reúne primeiro aqui nos 10, depois cada um dos 10 vai reunindo com 2 dos 50 e os dois do 50 reúne com seus núcleos. (ENTREVISTA COM ADEMAR BOGO, 03/11/2011).

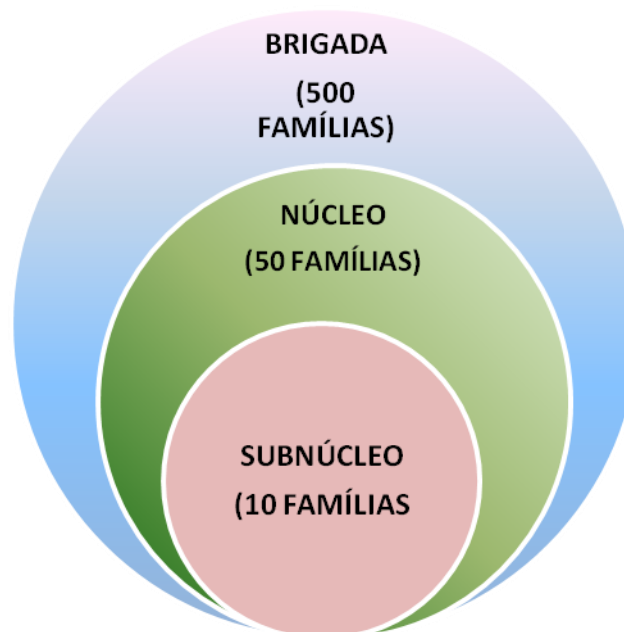
Nesse sentido, o cálculo por brigada ficaria da seguinte forma: $2 + 12 + 22 + 260 = 296$ **militantes**. A título de exemplo, a regional Sudoeste possui 4 brigadas. Logo: $296 \times 4 = 1.184$ **militantes dirigentes**.

Figura 16 – Estruturação da Racionalidade Coletiva no MST: em cada uma das subdivisões aparecem os seguintes setores:



Figura 17 - Organograma das subdivisões da Racionalidade Coletiva

São 2 dirigentes para cada núcleo. Como são 10 núcleos, serão vinte dirigentes, pois: 2 (dirigentes) x 10 (núcleos) = 20 dirigentes, e ainda haverá mais 2 dirigentes que representarão todos os núcleos, contabilizando 20 (dirigentes de cada núcleo) + 2 (representantes de todos os núcleos) = 22 representantes.



São 2 dirigentes para a brigada. Dentro desses, estarão os 12 dirigentes dos subnúcleos, 2 representantes desses subnúcleos, mais 22 ao todo dos núcleos. Ainda tendo 260 representantes dos setores, contabilizados nos núcleos, totalizando: 2 (dirigentes das brigadas) + 12 (dirigentes dos subnúcleos) + 22 (dirigentes dos núcleos) + 260 (dirigentes dos setores subordinados ao núcleo) = 296 dirigentes.

Como são 5 subnúcleos compostos por 2 dirigentes, então temos 10 dirigentes ao todo, pois 2 (dirigentes) x 5 (subnúcleos) = 10 dirigentes.

7 CONCLUSÃO

O MST vem aumentando os seus domínios de territorialização na Bahia a cada ano, haja vista ter iniciado o processo de ocupação de terras no referido Estado em 1987, com um acampamento de 600 famílias e, atualmente, tem um contingente de 34.352 famílias. Inicialmente, o Movimento disseminou seus objetivos de transformação social e de reforma agrária, com base nas ideias do socialismo, e deixava bem claro ser esse o parâmetro de sociedade a ser alcançado, pautado pelo que propunha o marxismo. Porém, com a queda do socialismo real e as políticas governamentais de institucionalização dos movimentos sociais, iniciadas com Fernando Henrique Cardoso e aprimoradas com o governo Lula, esse ideal socialista tem arrefecido, principalmente, no século XXI.

Outro fator que contribuiu para essa mudança de paradigma do MST foi a conquista do poder pelo Partido dos Trabalhadores, pois várias lideranças do Movimento assumiram cargos públicos junto à burocracia estatal, ou até mesmo, se candidataram e foram eleitos. Na Bahia, houve candidatos que são militantes do MST em várias regionais para eleições municipais de 2012, sendo que três destes foram eleitos, além de um deputado federal que é militante do Movimento, eleito no pleito eleitoral de 2010.

Essa forma de conquista do poder adotada pelo Movimento, na Bahia, por meio da via parlamentar, tem significado um acréscimo de cargos ocupados pelos militantes junto aos governos municipais e estaduais, com o argumento de “realização da luta de classes nessas esferas de poder, para fortalecer as conquistas dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, conseguir implementar um maior número de políticas públicas nos assentamentos”, conforme um dos dirigentes nacionais do Movimento (MÁRCIO MATOS), entrevistado nessa pesquisa. Entretanto, quando as lideranças do movimento assumem cargos junto à burocracia estatal, significa ter que fazer acordos para se manterem no poder. E quem detém o poder do Estado é a classe dominante, pois, nas palavras de Marx (2002), o Estado é o instrumento no qual uma classe domina e explora outra classe. O Estado seria necessário para proteger a propriedade e adotaria qualquer política de interesse da burguesia, seria o comitê executivo da burguesia.

Assim, cabe questionar como o MST - BA, que almeja uma transformação social com base nos interesses da classe trabalhadora, conseguirá atingir tal objetivo, se ao invés de fazer o enfrentamento ao capital, tem optado, na Bahia, pela estratégia de se aliar ao Estado e ao capital, o que, de certa forma, pode contribuir para uma diminuição da força desse movimento

social, uma vez que ele possui militantes fazendo parte do quadro administrativo da burocracia estatal. Outro fator que merece destaque é que, ao lutar pela implementação de políticas públicas pontuais por meio dos seus representantes, o MST deixa de fazer a luta de classes, capaz de forjar as condições objetivas reais para a verdadeira transformação social, como preconiza o socialismo, e passa a receber, apenas, pequenas conquistas, *in loco*, do governo, por meio de reivindicação dos representantes de cada regional.

O socialismo preconizado no surgimento do MST tem a teoria marxista como arcabouço teórico, que determina um enfrentamento ao sistema capitalista, e não sua adequação, e tem clareza de quais estratégias deverão ser utilizadas para que a luta de classes aconteça. Todavia, foi evidenciada nesta pesquisa, uma crise de paradigmas no Movimento, uma vez que foi constatado que, enquanto algumas lideranças da direção nacional afirmam que o MST luta por um novo modelo de sociedade, o qual não se define como socialista, e nem como marxista, mas que ainda está sendo construído, ainda está *em movimento* por meio da luta dos trabalhadores do país, os dirigentes estaduais ainda afirmam que o MST tem como meta alcançar uma sociedade socialista, apesar de estar se aliando ao Estado e ao capital. Ou seja, predomina a teoria marxista no entendimento dos dirigentes estaduais, apenas teoricamente, porque na prática foi constatado um atrelamento ao capital e à burocracia estatal, e não existe consenso entre as lideranças nacionais e estaduais. Ao que parece, esse ecletismo teórico e a ausência de um parâmetro que norteie a luta do MST, pode levá-lo a se institucionalizar cada vez mais.

Talvez isso se constitua num paradoxo para o Movimento. Ou seja, advoga atualmente que busca um novo modelo coletivamente, o qual ainda não está sendo definido, e está em construção, em movimento, tanto no que se refere à teoria quanto à prática. Se esta teoria está em construção, condicionada aos acontecimentos históricos, ao *devir*, fica subjacente a concepção apontada na teoria moriniana da complexidade que se pauta nas incertezas, na busca de novas interações, ou no “fundamentar-se na ausência de fundamento” (MORIN, 2001, p. 89).

Politicamente, quando o MST - BA opta pela via parlamentar, afirma que, nesse caso, vai forjando a construção da sua coletividade no cotidiano, no processo histórico da luta. Diferentemente do que ocorre quando um ator social opta pela luta em prol do socialismo, em que tem claramente como forma de luta o enfrentamento direto ao capital por meio da luta classes, sem se preocupar com quem está ocupando os cargos políticos, por que nesse sistema,

os trabalhadores e os capitalistas estão em lados opostos. Ao que parece, na Bahia, o MST, ao se inserir nas políticas de Estado, além de ocupar cargos da burocracia estatal, vem buscando mudanças apenas conjunturais, se adentrando e acomodando ao sistema capitalista, na lógica da socialdemocracia.

No que se refere às questões educacionais, o MST propõe uma educação diferenciada que leva em conta valores políticos, pedagógicos, ideológicos e culturais com vistas a atingir tal objetivo. Porém, para isso, faz-se necessário que este movimento social tenha em seus assentamentos, o uso da burocracia estatal, que se faz presente por meio da educação como política pública, para, assim, cumprir o direito constitucional de que o Estado garanta a cidadania do seu povo. A compreensão do MST sobre esse aspecto é de que se os assentados são cidadãos brasileiros e pagam impostos, é obrigação do Estado brasileiro garantir a implementação das políticas públicas nas localidades onde moram.

Essa burocracia estatal também está presente nas áreas de assentamentos dos Sem Terra na forma de repressão e coerção policial, agindo como um braço do Estado para desarticular a luta dos trabalhadores em favor da classe dominante como relata Marx. No que se refere à luta pela terra, ao mesmo tempo em que os trabalhadores lutam contra o Estado que favorece os latifundiários, lutam também para que esse mesmo Estado garanta seus direitos, utilizando como instrumento burocrático o Estatuto da Terra, e também o direito à educação pública de qualidade.

O que diferencia o MST dos demais movimentos sociais é a sua forma de lutar com características de movimento popular em que abarca todos: homens, mulheres, crianças, anciãos (FERNANDES, 2000, p. 84). Nesse sentido, essa é uma forma de fazer a educação acontecer, pois se todos estão incluídos nesse processo educativo de resistência popular, verifica-se que a aprendizagem ocorre não só em espaços escolares, mas também nas marchas, nas reuniões, nas discussões de encontros nacionais e estaduais, nos seminários, assembleias, dentre outros. Essa educação “diferente” colocada por Caldart (2004) redundante, obviamente, na forma de gestão, que precisa ser mais política e envolvida com as causas do povo Sem Terra, ou seja, militante.

A burocracia estatal necessita de um gestor nas escolas de assentamento que faça cumprir portarias, decretos e leis que sirvam para regulamentar as escolas nos moldes do estado capitalista, constituindo, assim, um dos maiores dilemas enfrentados por esses gestores, cujo papel a desempenhar dentro dos assentamentos é o de alguém que coordena a

educação e exerça a militância ao mesmo tempo com base nos pressupostos da pedagogia proposta pelo MST, a qual, segundo os dirigentes estaduais entrevistados, é socialista, apesar de que, nos trechos das entrevistas fica claro que esses dirigentes não têm conhecimento dos pressupostos teóricos do socialismo.

Assim, com base na pesquisa, algumas dificuldades e desafios enfrentados pelos gestores de áreas de assentamentos e acampamentos ficaram evidenciados:

1) A burocracia no processo seletivo de professores dificulta a implementação da pedagogia do Movimento Sem Terra, uma vez que a burocracia estatal, às vezes, envia para as escolas de assentamentos, professores que não comungam dos objetivos do MST. Esses profissionais que não tem uma formação para trabalhar com os valores do Movimento dificultam a realização do processo político/ideológico da proposta;

2) A rotatividade da gestão escolar e dos professores dificulta a implementação da proposta e a continuidade dos trabalhos pedagógicos. Quando os professores vão trabalhar nos assentamentos, o MST inicia um trabalho de formação levando em consideração os seus princípios filosóficos e pedagógicos. Porém, quando esses educadores não se adaptam, devem sair para não “emperrarem” a implementação da proposta do Movimento. Saem também quando, por motivos pessoais encontram outras alternativas de vida, causando, de certa forma, transtornos, pois, geralmente, seus substitutos também não têm formação político/ideológica para trabalhar nessas escolas;

O mesmo acontece com a gestão. Quando o coordenador/gestor precisa sair da sua função nos assentamentos, e o substituto é do Movimento não tem muitos problemas. A situação se agrava quando os secretários de educação responsáveis pelas respectivas escolas querem impor a presença de outro gestor indicado pela SEMED. Observa-se que para trabalhar no Movimento é necessário ter saberes específicos construídos no bojo da história das lutas dos trabalhadores, por meio do caráter histórico da educação. Nesse sentido, parafraseando Marx, observa Paro:

O ser humano ultrapassa o mero domínio da natureza, no seio da qual nasce, na medida em que apropria da cultura pela educação. É por meio desta que, no decorrer da vida, o ser humano se diferencia cada vez mais da natureza e se transforma, em sua personalidade, no ser humano-histórico, ou seja, no ser humano educado. (PARO, 2007, p. 40).

O papel do gestor nas escolas de assentamentos é de fundamental importância por ser o mediador junto aos órgãos da burocracia estatal. Como “subordinado”, precisa atender as decisões administrativas, pedagógicas e burocráticas decididas por quem, muitas vezes, não tem vivência com os movimentos sociais do campo. Nesse sentido, o gestor, de acordo com o MST, deve ser muito comprometido com o projeto pedagógico que seja construído pela coletividade da escola, e não com os projetos em forma de “pacotes prontos” nas instituições escolares. Assim, esse gestor deve ter um perfil que leve em consideração os seguintes elementos:

- capacidade de criar um ambiente educacional que tenha respeito e afetividade;
- exercitar a cidadania junto com a comunidade;
- pensar no crescimento profissional e pessoal de todo o coletivo da escola;
- ter uma relação humanizadora com todos.

3) Quando o MST conquista uma certa autonomia em determinados municípios para indicar seus profissionais da educação, há questionamentos por parte dos outros professores municipais, por achar que os Sem Terra estão tendo vantagens e privilégios. Esse é um dos motivos que acarreta um tratamento diferenciado dos colegas das redes municipais, que passam a olhar para os educadores das áreas de assentamento com preconceito e discriminação;

4) Outro elemento que dificulta a implementação da proposta do Movimento a ser enfrentado pela gestão é a dobra de turno dos educadores em outras escolas da rede municipal em que eles estão inseridos. Segundo alguns coordenadores estaduais do setor de educação, fica difícil que esses educadores trabalhem com as atividades propostas pelo Movimento que exigem mais tempo disponível devido à carga horária a ser cumprida na outra localidade onde trabalha. Além disso, há uma interferência na forma de trabalho desenvolvida, pois, no Movimento, a proposta é de trabalhar com a educação do campo que leve em consideração os valores e as subjetividades do homem camponês. E, muitas vezes, quando alguns educadores trabalham e moram em outro turno na zona urbana, estão enraizados em uma cultura urbanocêntrica, sendo difícil se desvencilhar dos valores e da cultura citadina.

Algumas conquistas também foram enfatizadas. Dentre elas, apesar do descaso sofrido frente à burocracia estatal, no que se refere à participação de reuniões e/ou outras atividades do município, já existe a participação da coordenação da educação do MST nas reuniões de Conselhos Municipais de Educação e a participação dos professores nas atividades do Movimento (marchas, seminários, encontros...) sem o questionamento das SEMED.

Aqui aparece o debate marxiano de que a sociedade é produto da história e produto concreto dos homens, que são aquilo que produzem ou a forma como produzem. Observa-se, então, que a gestão escolar do MST na Bahia tem tentado se inserir no debate junto à burocracia estatal, buscando fazer com que a educação no movimento aconteça de forma coletiva, dialética e dialógica, ou seja, “em movimento”, construindo a história do MST. Nesse caso, conclui-se que a gestão implementada pelo MST difere-se da gestão que leva em conta somente os princípios da burocracia estatal. Demandando, então, uma nova denominação do que seria a “burocracia” nas escolas de assentamentos, pois esta está voltada para uma função social e tem o poder de decisão diluído nos coletivos.

Em pesquisa anterior realizada por Santos (2010), observou-se que o termo burocracia como expressa a visão weberiana, no que se refere à existência da impessoalidade, ao seguimento de normas prontas e ao poder verticalizado, não explicita a forma como está estruturada a gestão educacional do MST. De acordo com a autora, existe no Movimento uma racionalidade real diferente do que se compreende por burocracia na literatura, para organizar a gestão, a qual demanda uma nova designação. Assim, Santos (2010) sugere em sua pesquisa de mestrado, ao focalizar apenas a Escola Municipal Emiliano Zapata, que fica em área de assentamento do MST, na Bahia, que a forma de organização do sistema educacional do Movimento seja denominada de *Racionalidade Coletiva*, salientando que esse é um aspecto que necessita de mais estudos para que conclusões mais fundamentadas sejam obtidas e que tal objeto de estudo seja expandido para um maior espaço de abrangência do MST. Essa recomendação foi acatada nessa pesquisa de doutorado, realizada pela mesma autora, quando houve a ampliação do referido objeto para as demais regionais da Bahia, que, com os estudos concluídos, observa-se que foi de grande relevância, uma vez que levou em conta contextos histórico-culturais e político/ideológicos, o que contribuiu para enriquecer os dados, trazendo mais contribuições para analisar a gestão e a burocracia no âmbito do MST e do Estado (burocracia estatal). Assim, foi possível concluir que é necessário observar a gestão da educação no MST sob dois aspectos.

O primeiro refere-se à organização da burocracia estatal que se insere de fora pra dentro, do macro (Estado) para o micro (Movimento) e, de fato, está imersa na gestão educacional do MST por meio da organicidade do sistema de ensino, que é público, demandando a existência de uma base racional-legal do Estado que legitima os documentos, e pressupõe a existência de uma gama de funções necessárias no contexto intraescolar para a existência do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, aqui aparece a escola pública em áreas de assentamentos e acampamentos do MST, com seu corpo diretivo, organizada com base nos pressupostos da burocracia estatal, com funções organizadas linearmente e hierarquicamente, na seguinte ordem: direção, coordenação, professores, secretário (a), funcionários do apoio. O gestor deve ocupar a função junto à burocracia estatal para desenvolver as determinações do Estado.

O segundo aspecto é que o MST não aceita a proposição de determinações legais e propostas educativas do Estado de forma passiva. Mas estabelece mecanismos de negociação e correlação de forças com o Estado quando não concorda com o que lhe é proposto, chegando, até mesmo, a ocupar as secretarias de educação e prefeituras, se necessário. Quando a escola já está implantada, acontece um processo inverso, de dentro para fora, do micro (MST) para o macro (Estado), no qual o Movimento começa a negociar junto às secretarias estaduais e municipais para ter autonomia de implementar a sua própria proposta educativa e de indicar as pessoas que assumirão as funções pedagógicas e administrativas nas escolas.

Independentemente dos resultados dessa negociação junto aos municípios, internamente, o MST se organiza numa outra lógica, de forma circular: coordenador regional do setor de educação (responsável por organizar a educação de forma coletiva em toda a regional); coordenador de área (que organiza o processo educativo de forma coletiva, na brigada); coordenador das frentes de educação (organiza os aspectos educacionais de forma coletiva na frente educativa de sua responsabilidade). As pessoas que assumem essas funções no contexto micro, não são, necessariamente, as pessoas que assumem as funções de gestão junto à burocracia estatal, até mesmo nos municípios em que o MST conquistou a autonomia de indicar o quadro de funcionários. Nenhuma dessas coordenações está autorizada a tomar decisões que interfiram no processo educativo das regionais ou brigadas, de forma individualizada. Só é valorizado ou tem validade o que é definido de forma coletiva, para

garantir uma coordenação democrática e participativa. Aqui o papel da gestão recebe a denominação de coordenação de área, e o gestor/coordenador atua como militante.

Observa-se, conclusivamente, que a burocracia estatal está presente na organização do sistema educacional do MST por meio dos seus mecanismos de poder e dominação que o sistema capitalista exige, expressos no que exige a normatização das escolas públicas e nos instrumentos de base racional-legal necessário para a legitimidade da educação na sociedade civil. A *práxis* de que trata nesse contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* utilitária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições que sobre ela se ergue (KOSIK, 1995, p. 10). Entretanto, o MST estabelece, internamente, outra lógica de organização para garantir mecanismos de implementação da sua proposta educacional, cujo objetivo, segundo seus dirigentes, é alcançar uma sociedade diferente da que é almejada pelo sistema capitalista, construída com a participação de toda a comunidade escolar.

A forma de funcionamento dessa gestão alternativa que o MST-BA vem buscando implementar em suas áreas de assentamentos e acampamentos ganha outra centralidade no que se refere à organização, pois o que é cumprido enquanto diretrizes, teoricamente, é definido com a participação de todos, ou seja, diferentemente da gestão estatal, que não possui o poder centralizado no diretor. Ainda, nas gestões da burocracia estatal, ditas “democráticas”, estas pressupõem a impessoalidade, o cumprimento de normas vindas de fora. Enquanto que na gestão/coordenação educacional interna, do MST - BA, as normas são criadas pelo próprio coletivo pedagógico do Movimento que atua como sujeito. E essa forma de organização do MST- BA foi constatada na pesquisa, por meio da fala dos dirigentes de todas as regionais da Bahia. Mesmo na regional onde o setor de educação do MST ainda não se estruturou, a forma de organização dos demais setores do Movimento nessa regional acontece de forma coletiva.

Por isso, independentemente de qual sujeito o MST busca formar, de qual teoria ele construirá, já que esta teoria, de acordo com Caldart (2004), está sendo construída no cotidiano, em movimento; e também, de qual paradigma de sociedade ele alcançará com suas formas de lutas concretas, é certo que ele possui uma forma de racionalidade para se estruturar, a qual difere da burocracia estatal. Dessa maneira, faz sentido a criação de uma nomenclatura que expresse as especificidades dessa forma de organização, confirmando o termo criado por Santos (2010), de “*Racionalidade Coletiva*”. Ou seja, pressupõe-se a

existência de dois sistemas educativos que caminham interna e paralelamente, ou em conjunto, dependendo do apoio político da região, e que disputam o poder para garantir a inserção de aspectos políticos e ideológico nas escolas de assentamentos e acampamentos, e se firmarem hegemonicamente, superando as contradições.

Salienta-se que a *Racionalidade Coletiva*, como forma de organização do MST - BA, da maneira como está estruturada, visa ao envolvimento de muitos militantes como representantes dos núcleos de família, das brigadas e regionais, para que estes sejam formados em ambientes educacionais formais e não formais, política e ideologicamente com o propósito de fazer a negação ao sistema capitalista. Porém, não se pode deixar de observar que se tiver alguma localidade que essa *Racionalidade Coletiva* for cooptada pelo capital, por ser constituída de muitos militantes que reproduzem as discussões e definições do coletivo, e for utilizada por estes com o objetivo de manipular e cooptar os trabalhadores com o intuito de conquistar objetivos individuais, a tal *Racionalidade Coletiva* também pode representar um perigo para a emancipação social da classe trabalhadora. Nesse sentido, não seria a negação do sistema capitalista, mas sim, um consenso mediante uma *práxis* fetichizada da realidade que cria um pensamento comum por meio da projeção na consciência dos sujeitos de determinados objetivos ideológicos individuais, que não são os do coletivo, mas de um grupo específico.

Outra lacuna apontada nessa pesquisa é a diferença entre os princípios da gestão democrático/participativa do Movimento e a da burocracia estatal, pois ambos apontam para uma gestão democrática e participativa, na qual a comunidade deve estar cotidianamente na escola, por meio dos conselhos escolares, nas reuniões de pais, ou mesmo ajudando como voluntários (SOUZA, 2002). Isso é o que vem sendo imposto também pelo Governo Federal brasileiro por meio da descentralização na educação, a qual tem sido efetivada mediante o uso de mecanismos de base racional-legal. Entretanto, o objetivo dessa política pela burocracia estatal é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, com o intuito de se obter sucesso na implementação de práticas neoliberais e globalizadas (SOUZA, 2002).

Na perspectiva weberiana, o movimento dialético de construção histórica não aconteceria porque ele seria, previamente, racionalizado e organizado com base no poder burocrático, produzindo estruturas de controle, poder e dominação, a partir de comportamentos planejados, *a priori*, como metas objetivas a ser alcançadas.

No debate sobre o paradigma dos movimentos sociais fica difícil definir em qual categoria o MST se encaixa, pois ao mesmo tempo em que ele tem tradição marxista, com líderes carismáticos, elementos que envolvem fatores psicossociais da tradição clássica, como a mística, os símbolos, a memória, tem materializado na sua prática um jeito *sui generis* de mobilizar os trabalhadores em torno de mudanças pontuais na sociedade com base em categorias como identidade e valorização da cultura, próprias dos NMS. Faz parte do seu contexto o que Gohn (2007, p. 18) denomina de participação cidadã que é

lastreada num conceito amplo de cidadania que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há um outro conceito que é o de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. A participação cidadã funda também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza.

É nesse contexto que se insere o MST. Ao mesmo tempo em que luta por questões universais como a transformação da sociedade, se envolve numa rede de movimentos sociais da sociedade civil, voltando-se para aspectos pontuais que circundam em torno de questões de cidadania, às quais versam sobre problemas identitários e culturais, como: ecologia, sexo, raça, dentre outros.

Notável também pela sua capacidade de politização do tema da Reforma Agrária e de mantê-la na pauta nacional de discussão, o MST pode ser caracterizado por “um misto espantoso de religiosidade popular, revolta camponesa ‘arcaica’ e organização moderna, na luta radical pela reforma agrária e, em longo prazo, por uma ‘sociedade sem classes’” (LÖWY, 2001, p. 12).

No que se refere à transformação da sociedade, o MST tem como ideário a superação do sistema capitalista, mas, de acordo com Mészáros (2009, p. 78), isso só seria efetivável com um projeto pós-capitalista. Em outras palavras, é realizável apenas como um passo na direção de uma transformação sócio-histórica global, cujo objetivo não pode ser outro senão ir para além do capital em sua totalidade.

Para isso, de acordo com os seus dirigentes, o Movimento tem lutado em torno de um projeto popular para o país. E, quando faz tal proposta, assume feições de partido político. A centralidade da orientação ideológica e a importância da educação política como balizadoras da estrutura organizativas indicam uma clara similaridade à estrutura dos partidos socialistas

da Europa Continental (DUVERGER, 1970, p. 36). Os objetivos do Movimento estão além da defesa de direitos imediatos de saúde, habitação, moradia, educação, pois se expandem para as questões ético-políticas quando faz proposições de um projeto para toda a sociedade, abarcando não somente os trabalhadores rurais, sintetizando uma pauta política com propostas totalizantes.

Logo, observa-se que o exercício da atividade docente em assentamentos do MST - BA requer muitos aprendizados teóricos para ressignificar a prática dos profissionais do coletivo de educação, produzindo novos conhecimentos voltados para a realidade da comunidade em que trabalha, levando em consideração aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, por meio dos quais o educador precisa estar sempre atento para, por meio da pesquisa, inseri-los no seu planejamento, e assim, “conscientizar” os alunos e ajudá-los na aquisição de aprendizagens significativas para a transformação da sociedade e para a coletividade, como propugna esse movimento social.

8 REFERÊNCIAS:

ABERBACH, J; PUTNAM, R.; ROCMAN, B. **Bureaucrats and politicians in Western democracy**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp, 2007.

ABRUCIO, F. L. **Trajatória recente da gestão pública brasileira**: um balanço crítico e a renovação das agendas de reformas. RAP, v. 47, n. esp, p. 67 – 68, 2007.

ABRUCIO; F. L.; LOUREIRO, M. R. Finanças públicas, democracia e *accountability*. In: BIDERMAN, C.; ARVATE, P. **Economia do setor público no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus/FGV, 2004.

ALENCAR, F. A. G. de. MST – Ceará, 20 anos de marchas. **Mercator** – Volume 9, nº 20, set./dez. 2010

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2 ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

ANDRADE, Adriano Bittencourt. A espacialização da rede urbana do Recôncavo baiano setecentista à luz da cartografia histórica. **III simpósio Luso Brasileiro de cartografia histórica**. 2009.

ANDRADE, M. O. & DI PIERRO, M. C. **Avaliação geral**: avaliação externa do Pronera. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2004.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, JM Editora, 2004, p. 63-109.

ANTEAG – **Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária**. Disponível em: www.anteag.org.br Acesso em 12/10/2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAÚJO, M. N. R. **A luta pela terra no Extremo Sul da Bahia/Brasil**. Um estudo da espacialização e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1985-2005) 2010. Disponível em:

<http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/09/GT18-Maria-Nalva-Rodrigues-de-Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 12/10/2012.

_____. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** Tese de Doutorado. 334 f. Universidade Federal da Bahia, 2007.

ARATO, A.; COHEN, J. Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, L. (Org.). **Sociedade civil e democratização.** Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

ARISTÓTELES. **A política.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação?** Educação e sociedade, São Paulo. 1980.

AVRITZER, L. (Org.). **A participação em São Paulo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e gestão da educação: impasses, limites e desafios.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, W. **O estado e poder político em Marx.** Programa de Pós-Graduação em História das Sociedades Agrárias da UFG. 2008. Disponível no site: WWW.scribd.com/doc/Marx-Marxismo.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

BLUMER, H. **Social Moviments, In: Lee, A. Principles of Sociology.** Nova York, Barnes & Noble. 1951.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política.** Tradução Marco Aurélio Nogueira. 14 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

BOBO, K., KENDALL, J. MAX, S. (1991). **Organizing for social change: A manual for activists in the.** Washington, DC: Seven Locks Press.1996.

BOGO, A. (Org.) **Teoria da organização política.** Escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

_____. **Identidade e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Lições de luta pela terra,** Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. **Arquitetos dos sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

BORDIGNON, G. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA e AGUIAR (ORGS), **Política e gestão da educação**. 4ª ed. SP: Cortez, 2005.

BORGES, C. **Os saberes dos docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e sociedade, n. 74, abril/2001, p. 59-76. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Decreto n. 6253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 08/10/2012.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº: 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

_____. Decreto nº 7.352/2010. **Diário Oficial da União de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008(*)** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Resolução n.1 de 03 de abril de 2002, estabelece Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo, publicada no **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, em 09 de Abril de 2002.

_____. **Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.** Câmara de Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.

_____. **Lei 8.629/1993.** Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-8629.html> Acesso em: 24/11/2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm . Acesso em: 24/11/2012.

_____. **Lei n. 284, de 28 de outubro de 1936.** Organizou o Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, subordinado diretamente ao Presidente da República e em cooperação e articulação com o serviço público federal. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=51&sub=128&sec=8> Acesso em: 24/11/2012.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Burocracia pública na construção do Brasil.** São Paulo, 2008.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34. 1996.

_____. **A sociedade estatal e a tecnoburocracia.** São Paulo, Brasiliense. 1981.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12/10/2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: TERRIEN, J. DAMASCENO, M.N. **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação em movimento.** Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras.** Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm> 2006.

_____. **Pedagogia da luta pela terra** : o movimento social como princípio educativo, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=343>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Projeto popular e escola do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

CALDEIRÓN, G. F. **Los movimientos sociales ante La crisis**. Buenos Aires, CLACSO, 1986.

CAMACHO, D. ; MENJYVAR, R. (Org). **Movimientos Populares en Centro América**. San José, EDUCA, 1985.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenchi. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPELLO DE SOUSA, M.C. **Estado e partidos políticos no Brasil**. São Paulo: Alfa: Ômega, 1976.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAPRILES, R. **Makarenko e o nascimento da pedagogia socialista**. Rio de Janeiro. Editora Scipione, 1989. Série Pensamento e Ação no magistério.

CARDOSO, F.H. **Autoritarismo e democratização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARDOSO, F. H., FALLETO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Zahar. Rio de Janeiro. 1970.

CARMINATTI, F. L. L. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 1993.

CARONE, E, **A República Velha**. São Paulo, Difel, 1970.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2 ed. Campinas, SP : Papyrus, 1988.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Data de acesso: 9/10/ 2012.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (ORG.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161-169.

CARTER, M. O movimento dos trabalhadores Rurais sem-terra (MST) e a democracia no Brasil. **Revista Agrária**, São Paulo, n. 4, p. 124-164, 2006.

CASASSUS, J. **Problemas da gestão educativa na América Latina**: a tensão entre os paradigmas de tipo A e B. (Orealc/Unesco) 2001.

CARONE, E, **A República Velha**. São Paulo, Difel, 1970.

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. O Médio São Francisco: confins do sertão baiano. **Caderno do CEAS**, nº 26, Agosto de 1973, p. 1-45.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias da dialética. São Paulo: Editora Alfa e Ômega. 2004.

CHIAVENATO, I. **Vamos abrir um novo negócio**, São Paulo: Makron Books, 1995

CLEGG, S. R., HARDY, C. **Organizations**, organization and organizing. In: CLEGG, S. R., HARDY, C. & NORD, W. R. Handbook of Organization Studies. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1996, p.1-28 (a).

CONH, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. In: _____ **Planejamento e Políticas Públicas**. N. 12, jun/dez. 1995. (mimeo)

_____ **Descentralização, saúde e cidadania**. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 32, p. 5 – 16, 1994.

COHEM, J. **Sociedade civil e teoria política**, in Avritzer, L. Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte, Del Rey. 1985.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**. Rio de Janeiro. 1994.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão estratégica**: da empresa que temos para a empresa que queremos. - 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2007.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo – Brasil - 2003.**

_____. **Conflitos no Campo Brasil 2011.** Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012.

CURY, C.R.J. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. Rio de Janeiro, sextante, 2004.

_____. Direito à Educação, direito à igualdade, direito à diferença. In: _____. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DAHL, R.A. **Sobre a democracia.** Tradução de Beatriz Sidou. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1997.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil:** estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DECLARAÇÃO FINAL e TEXTO BASE. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.** Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em http://www.cnbb.org.br/documento_geral

REDE DATALUTA. **Relatório DATALUTA Brasil.** Presidente Prudente, 2010.

DAGNINO, E.; TATAGIBA, L. (Orgs). **Democracia, sociedade civil e participação.** Chapecó: Argos, 2007.

DEUTCHER, I. **As raízes da burocracia.** Publicações Escorpião. Cadernos O homem e a sociedade. 1960.

DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: _____. AZEVEDO, S. **Reforma do Estado e democracia no Brasil:** dilemas e perspectivas. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Maria Regina. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Dados Básicos para uma Avaliação 2004**

DOURADO, L.; COSTA, M. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil.** Brasília, ANPAE - Fundação Ford – INEP, (Série Estudos e Pesquisas, caderno 4. Relatório de Pesquisa) 2003.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses:** um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas de industrialização no Brasil: 1930 – 1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DUVERGER, Maurice. **Os partidos políticos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ELIAS, D. **Globalização e fragmentação do espaço agrícola brasileiro.** Scripta Nova. Revista eletrônica de geografia y Ciências sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona. 1 e agosto de 2006. Vol. X, n. 208.

ENGELS, Friedrich. **O problema camponês na França e na Alemanha**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Centauro Editora, 2002. 1ª edição.

_____. Do socialismo utópico ao socialismo científico. 1971.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

FANTASIA, R. **Cultures of solidarity**. Berkeley, Un. Press. Califórnia. 1995.

FAORO, R. **Os donos do poder**. 8.ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. 6ªed. São Paulo: Ed. Atlas, 1965.

FERNANDES, B. M. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BAUNAIN, A. M. (Coord.) **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2008.

_____. **A questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Questão Agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **MST: Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FERRARI, L. F. Burocratas & burocracias. **Coleção Revelações**. Editora Semente, 1971.

FERREIRA, N. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo : Cortez, 2003.

FETAG – BA **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia**. Histórico. 2008. Disponível em: www.fetag.org.br .

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**, 2.ª ed., Ed. Monitor. 2005.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**, Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Caderno da PUC. 2 ed. Rio de Janeiro, 1975.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro : Forense Univ. , 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Editora Graal. 2010.

FRANCO, J. B. S. O papel da EMBRAPA nas transformações do cerrado. In: Caminhos de Geografia. **Revista On Line Programade Pós-Graduação em Geografia**. Instituto de Geografia UFU. 2001.

FREIRE, Felisbelo. **História territorial do Brasil**. Ed. Fac. Similar. v. 1 Salvador. Secretaria da Cultura e do Turismo. Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. 1998.

FREITAS, L. C. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista PucViva**, São Paulo, v. 13, P. 7-10, 2000.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, I. I. de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron, McGraw Hill. 1991.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIEDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000.

FRIEDMAN, H. H., & FRIEDMAN, L. (1979). **Endorser Effectiveness by Product Type**. Journal of Advertising Research, 19(5), 67-71.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

- GARCEZ, A. N. R. **Em torno da propriedade da terra**. Salvador: Arembepê, 1997.
- GARCIA, F. M. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 253 p. Tese de Doutorado, UFPR, 2009.
- GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais – escola-valor. In: **Aprendendo com os movimentos sociais**. Garcia. Regina Leite (Org) Rio de Janeiro, 2000.
- GEDDES, B. Building ‘state’ autonomy in Brazil, 1930 – 1964. **Comparative Politics**, v. 22, n. 2, jan. 1990.
- GENTILI, P. **Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século**. In: _____. A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GEOGRAFAR. A geografia dos assentamentos na área rural. **Formas de acesso a terra na Bahia**. Banco de Dados, Salvador. 2009. Disponível em <http://www.geo.grafar.ufba.br>
- GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**. 4 ed. Lisboa: Presença, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E. ; ALMEIDA, M. de L. P. de (Orgs). **Educação e movimentos sociais: novos olhares –** Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.
- _____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**, 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**, São Paulo: Loyola. 1995.
- _____. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- GONZÁLEZ, H. **A Comuna de Paris: os assaltantes do céu**. São Paulo : Brasiliense, 1999.
- GRAMSCI, A. Caderno 22: Americanismo e Fordismo. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **A concepção dialética da história**. 3ª Ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. **La costruzione del partido comunista (1921-1926)**. Turin: Einaudi, 1971.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 1996.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

HABERT, N. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, Col. Os Pensadores.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 19 ed. Edições Loyola : São Paulo, 2009.. W. F. *Principes de la philosophie du Droit*. Paris : Gallimard. 1940.

HEGEL, H. **Fenomenologia do espírito**. Paris: Gallimard, 1940.

_____. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1997.

HOBBS, T. **Leviatã**. Ed. . B. Macperson. New York. Pelican Books. 1968.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HONORATO FILHO, J. D. **A pedagogia do MST no espaço da Escola Municipal Emiliano Zapata em Barra do Choça – BA**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. (Monografia de conclusão do curso de Pedagogia).

HORA, D. L. A administração escolar numa perspectiva democrática. In: ____ **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

HOBBS, E. **A era dos extremos: o breve século XX– 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

HOBBS, H.; RUDÉ, **Capitão Swing**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2000. **CD-ROM dos microdados**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, IBGE-RJ, 2000.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br/catálogos/indicadores. Acesso em junho 2010.

JESUS, Sônia M. S. O PRONERA e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. In: Andrade et al (orgs) **A Educação na reforma agrária em perspectiva: Uma avaliação de educação na reforma agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.

JUPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Danilo Marcondes. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Vol. 1. Porto: Portucalense, 1986.

KLANDERMAS, B. **Politicized Collective Identity**. April. American, Psychologist. 1990.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1995.

KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1986.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro : DPEA. 2001.

LEAL, R. B. As dimensões educativas. **Revista Ibero Americana de Educación**. p. 1-5, 1997.

LEFEBVRE, H. **Posição: contra os tecnocratas**. São Paulo: Documentos, 1969.

_____. Perspectivas da sociologia rural. In: MARTINS, J. S. (Org) **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1982.

LEFORT Claude, “¿Qué es la burocracia?”, en Teoría de la burocracia estatal. Bs. As. Paidós, 1984.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de mestrado. UFU. 1999.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**, São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977. 2 vol.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1929.

LEVINE, D. H. “Religion and Politics, Politics and Religion – An introduction”, In: LEVINE (Org), **Churches and Politics in Latin America**. Sage Publications, 1979.

LEUDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LESSA, S. Trabalho imaterial, classe expandida e revolução passiva. **Crítica Marxista**, São Paulo: Boitempo, nº 15, p. 107-126. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPSET, S. M. **Homem político**. New York: Doubleday. 1963.

LOCKE, J. **Sobre o governo civil**. Chicago: Henry Regnery. 1955.

LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LONGO, F. El desarrollo de competencias directivas en los sistemas públicos, una prioridad Del fortalecimiento institucional. In: **CONGRESSO DO CLAD**, 7. Lisboa, 2007.

LOURAU, R.; LAPASSADE, G. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LOUREIRO, M. R. **Os economistas no governo: Gestão econômica e democracia**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

_____. O controle da burocracia no presidencialismo. In: Burocracia e reforma do Estado. **Cadernos Adenauer**, São Paulo, n. 3, p. 47 – 73, 2001.

LÖWY, M.. A Mística da Revolução. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais! 1º abr. 2001.

LUCK, H. **Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino**. Ver. Gestão em Rede, nov. 1997. p. 65 – 70.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 20 ed. São Paulo : SP. Editora Ática. 2000.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: ___**Ontologia do ser social** (Trad. de Ivo Toned). Roma: Riuniti, 1981.

_____. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956-1971. Organização, introdução e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto – 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MACHADO, I. F. **A Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogía moderna**. Barcelona: Libros Tau, 1979.

_____. **O princípio Educativo em Gramsci**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

MAKARENKO, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

_____. **Poema Pedagógico**. 3 Vol. 1978.

Manual de Operações - **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília, abril de 2004.

MARTÍ, José. **Ideário pedagógico**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, J. S. Reforma Agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. In: Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, 1985.

_____. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1984.

MARTINS, J.S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes. Cap.2: Lutando pela terra: índios e posseiros na Amazônia Legal. p.103-124. 1983.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 1981

_____. **Expropriação e violência**: a questão agrária no campo. São Paulo: Hucitec. Cap.3: Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. p.45-66. 1980.

MARTINS, F. J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47- 58.

MARTINS, F. J. Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST. **27ª Reunião Anual da Anped**. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t056.pdf>.

_____. (org). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: Est Edições, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos**, volume II. Edições Sociais, São Paulo, 1976.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução Mauro Duayer. São Paulo: Boitempo. UFRJ, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.

_____. **O 18 Brumário e as cartas de Kugleman**. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização**. In: ____ O Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. Moscú: Editorial Progresso, 1979.

_____. Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano. In: **Práxis**, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K.; ENGELS, Fr. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K.; ENGELS, Fr. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1, 2 v.

MATOS, E. N.; MACEDO, F. C. **Avaliação do FNE no desenvolvimento regional baiano no período pós-Real**. Bahia Análise & Dados, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, março/2003.

MAZZOTTI, Tarso B. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: Pimenta, S.G. (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. Texto publicado inicialmente em Caxambu, 1993.

MCCARTHY, D. J.; ZALD, M. N. **Resource Mobilization and Social Movements**. *AJS*, Volume 82, Number 6. (1973).

MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável. **Institucionalidades para a Gestão Social do Desenvolvimento sustentável**. Brasília: MDA/CNDRS, 2005.

MEDEIROS, L. S. de **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEDEIROS, R. **A questão democrática em Vitória da Conquista**. Mimeografado. Vitória da Conquista. Caderno do CEAS, n. 70. 1979.

MELO, M. T. L. de. **Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLUCCI, A. A experiência individual na sociedade planetária. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, 1996.

_____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. Editora Usininos, 2004.

_____. Um objetivo para os movimentos sociais. **Revista Lua Nova**. nº 17. São Paulo, CEDEC.1989.

_____. Movimentos sociais, inovação cultural e o papel do conhecimento. In: **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 40. São Paulo, CEBRAP. 2001.

MENEZES Neto, A. J. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI**. São Paulo : Boitempo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo : Boitempo, 2009.

MEYER, J. P., STANLEY, D. J., HERSCOVICH, L., & TOPOLNYTSKY, L. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. **Journal of Vocational Behavior**, p. 20-52. 1996.

MICHELS, R. **Sociologia dos partidos políticos**. Brasília: UNB. 1982.

MILIBAND, R. **O Estado na sociedade capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1972.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, novembro de 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia. Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo. In **Em Aberto**, Brasília. V. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez. 2000.

_____. **O método: a natureza da natureza**. Rio Grande do Sul: Sulina, 2001.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo. 2000.

_____. **Teoria das organizações: evolução e crítica**. 2 ed. Ver. E ampl. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning. 1994.

_____. **O just-in-time e o mito das ações inovadoras**. In XVII Encontro Nacional da ENAMPAD, Salvador, 1993.

_____. Controle social nas organizações. **Revista de Administração**. 2001.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, A. P. P. ; FILGUEIRAS, V. A. O agronegócio segue na contramão da tendência do crescimento da economia brasileira. **Conjuntura & Planejamento**, Salvador –Bahia. v. 10. n. 211. 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, nº8, 1996.

_____. **A vez dos valores**. Cadernos de Formação, nº 26. São Paulo: Peres, 1998.

_____. Gênese e desenvolvimento do MST. **Cadernos de Formação**, nº 30. São Paulo: Peres, 1995.

_____. **Escola Nacional Florestan Fernandes**. MST Informa - Edição Especial, nº 82. [on-line]. Jan. 2005. [cited 20.12.2005]. http://www.mst.org.br/informativos/mstinforma/mst_informa82.htm.

_____. **Marcha popular pelo Brasil: Em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho**. São Paulo: [s.n.], 1999.

_____. **Nossos valores: pra Solettrar a Liberdade**, nº 1. Veranópolis: ITERRA, 2002.

_____. **O MST: A luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil**. Documentos Básicos. São Paulo: [s.n.], 2005.

_____. **O MST e a cultura**. 2 ed. Cadernos de Formação, n° 34. Veranópolis: ITERRA, 2001.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas**. Boletim da Educação, n° 08. São Paulo: Peres, 2001.

_____. **O MST: A luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil**. Documentos Básicos. São Paulo: [s.n.], 2007.

NAVARRO, Z. Movimentos rurais no sudeste da Bahia. In: **Caderno do CEAS**, n. 85. Salvador, 1983.

NERI, M; MELO, L. C. C. de (Orgs). **Miséria e nova classe média na década da igualdade**. Rio de Janeiro: CPS/FGV, 2008.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Hemus, 1981.

NOVAES, A. **A crise do Estado-Nação**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

NÓVOA, A. A profissão de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 11-33.

NUNES, E. **A gramática política no Brasil – clientelismo e insulamento burocrático**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

OBERSCHALL, A. **Social conflict and social movements**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Inc. 1973.

OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado. São Paulo: Brasiliense, 1992. In: **Partidos políticos e nuevos movimientos sociales**. Madri: Sistema, 1988.

_____. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

_____. **Contradições do Welfare State**. Londres. 1980.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. de F. F. (orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 125 – 143. 2002.

OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

OLIVEIRA, A. U. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**: Contexto, 1999.

_____. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, J. A. de. **As práticas educativas não-escolares do assentamento Baixão.** Monografia para conclusão de curso. UNEB. 2009.

OLIVEIRA VIANNA, E J. **Instituições políticas brasileiras.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

OLSON, M. **A lógica da ação coletiva.** São Paulo: Edusp, 1965.

OSBONE, D. & GAEBLER, T. **Reinventando o Governo.** Comunicação, 1994.

OSIEL, M. Y. **Going to the people** – popular culture and the intellectuals in Brazil. Archives Européennes de Sociologie, v. XXV, n. 2. 1984.

PANKE, Luciana. De sindicalista a Presidente da República: as mudanças nos discursos políticos de lula sob a perspectiva da temática emprego. Artigo publicado na **Revista Gresec**, Grenoble, França, 2005. Disponível em:
http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005-supplement/Panke/home.html. Acesso em: 15/10/2012.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática. 2001.

PAULA, A. P. P. de. **As inexoráveis teorias administrativas.** 2002. Retirado do site http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/paula.htm.

PEREIRA, A. R. Origem e gestão do setor de educação do MST no sudoeste da Bahia. In: **Itinerários de pesquisa:** políticas públicas, gestão e práxis educacional. CRUSOÉ, N. M. C.; NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. (Orgs). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente, formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O estágio como práxis na formação de professor:** um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 176, p. 187-195, jan./abril. 1993.

PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PANKE, L. **As mudanças no discurso de Lula, sob o prisma da temática do emprego.** Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes, USP, 2005.

PEREIRA, A. R. Origem e gestão do setor de educação do MST no sudoeste da Bahia. In: **Itinerários de pesquisa: políticas públicas, gestão e práxis educacional.** CRUSOÉ, N. M. C.; NUNES, C. P.; SANTOS, J. J. R. (Orgs). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

PEREIRA, P. T. **Governabilidade, grupos de pressão e o papel do Estado.** Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa. 2012.

PONCE, A. **Educação e lutas de classes.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo.** 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

PRADO, F. C. História de um não debate: A trajetória da teoria marxista da dependência no Brasil. **Revista Comunicação & política**, v.29, nº2, 2010.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e socialdemocracia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

QUEIROZ, F. A. Os impactos do comércio internacional de soja sobre a biodiversidade do cerrado. In: **Encontro da ANPPAS – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e pesquisa em Ambiente e Sociedade**, Indaiatuba, 2004.

RAFFESTIN, C. - **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1980.

REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S. R. ; HARDY, C.; NORD, W. R. (orgs.). **Handbook de estudos organizacionais.** Vol. 1, São Paulo: Atlas. 1999.

REIS, F. W. Weber e a política. **Revista Teoria & Sociedade** (Revista do Departamento de Ciência Política e Antropologia – UFMG). O pensamento de Max Weber e suas interlocuções. Belo Horizonte, 2005.

REYS, F. **MST: lutas e conquista - Métodos organizativos do MST em 25 anos.** Setembro/2009. Disponível no site: <http://www.deltagandedemokrati.se/Filer/File/MST-%20Lutas%20e%20conquistas%201.pdf>.

RIBEIRO, R. J. **Democracia versus República: a questão do desejo nas lutas sociais.** 1 ed. São Paulo ; Puubifolha, 2001.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICCI, R. **Lulismo**: da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2010.

_____. **Movimentos sociais rurais nos anos 90**. Diálogos: Revista Eletrônica de História, v. 2, n. 1, outubro/1999. Disponível em <http://www.fcs.ufr.ac.cr/~historia/articulos/movsosb.htm>

RODRIGUES, M. M. de M. S. **Movimentos sociais e políticas sociais**: perspectivas dos atores do movimento de moradores do Porto. (1974-1976). Dissertação de mestrado, Universidade do Porto. 2010.

ROUSSEAU, J. J. **O euvres complètes**. Tomo II. Paris: l'Intégrale, Seuil, 1978.

_____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p-15-145.

SALGADO, J. F. H. **A Práxis pedagógica da Escola José Gomes Novais – Vitória da Conquista – Bahia**: Desafios e Possibilidades. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.

SANTOS, A. R. dos. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

_____. **Implementação da proposta pedagógica do MST em Vitória da Conquista–Bahia**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2002. (Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia).

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Graal (3ª edição). 1998.

_____. **Pela Mão de Alice**: O Social e o Político na Pós-Modernidade, São Paulo: Editora Cortez, 2001 (12ª edição).

SANTOS, E. M. N. dos; DAMASCENO, A. **Planejando a educação municipal**: planejando a experiência do PAR no Pará. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0174.pdf>

SCHERER-WARREN, I.; LÜCHMANN, L. H. (Orgs.). **Movimentos sociais e participação**: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

_____. **Redes de Movimentos Sociais** - Loyola, 2a ed, São Paulo: Loyola, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A luta pela terra**: experiência e memória. São Paulo: UNESP, 2004.

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Dinâmica sóciodemográfica da Bahia: 1980-2000. **Série Estudos e Pesquisas**, nº 60, Salvador, SEI, 2003.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução: Clóvis Marques. 3 ed. Rio de Janeiro: Record. 2011.

SILVA, E. G. **A rede da democracia e o golpe de 1964**. 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2008.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, E. C. da. **O FUNDEB e o salário dos professores da educação básica nos municípios de Óbidos e Oriximiná Pará**: reflexões sobre a valorização docente. 2004. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0153.pdf> Acesso em: 13/10/2012.

SILVA, Anderson A.; FERNANDES, Bernardo M. Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra – 2000 – 2004. São Paulo: **ABRA**, v. 32, n. 1, p. 84-105, 2005.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. **É proibido repetir**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.. A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros. In: Marli André. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. 1 ed. Brasília, 2002, v. 1, p. 205-216.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Educação do campo, agenda política e MST. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>8.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**, Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, A. **O coronelismo no médio São Francisco**: um estudo de poder local. Salvador: Microtextos, 1998.

STÉDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda. São Paulo, Expressão Popular, 1993.

_____. (org). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TANGUY, Lucien. **Racionalização pedagógica e legitimidade política**. Artigo traduzido do Livro: Savoit et compétences. Harmattau, Paris, 1994.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.

TARROW, S. **Power in movement**. Cambridge; Un. Press, 1996.

_____. **O poder em movimento**: movimentos sociais e confronto político. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TILLY, C. **From mobilization to revolution**. Londres, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

TERRIEN J. (Org.). A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe trabalhadora inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, 3v.

TOURAINÉ, A. The waning sociological image of social life. **International Journal of Comparative Sociology**, 25, 1-2: 33-44. 1984.

TRATEMBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tratemberg).

_____. **Administração Poder e Ideologia**. São Paulo: Moraes, 2000.

TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani. (Org). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

- TURNER, R.; KILLIAN, L. **Colective Behavior**. Nova York: Prentice-Hall, Inc. 1957.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- VEIGA, J. et. al. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Texto para discussão nº 1. NEAD, CD-ROM (disponível também no site www.nead.org.br). 1991.
- VENDRAMINI, C.; MACHADO, I. F. (Orgs.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VENDRAMINI, C. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília: agosto, 2008.
- _____. **Terra, trabalho e educação: Experiências socioeducativas em assentamentos do MST**. Ijuí/RS: Unijuí, 2000.
- VIANA, N. Estado, Democracia e Cidadania – a dinâmica da política institucional no capitalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 30, Nov. 2003.
- VINHAS, Moisés. **Problemas agrário-camponeses do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ZEICNHER, K. **Tendências da pesquisa em educação sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, set./out./Nov./dez. 1998.
- WAHRLICH, B. de S. **Reforma administrativa na era Vargas**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia e outros escritos**. 1 ed. Seleção de Maurício Tratemberg. Victor Civita, 1976. (Coleção os Pensadores).
- _____. **Economia e sociedade: fundamentos da teoria compreensiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998, vol 1.
- _____. **Ensaio sobre metodologia sociológica**. Tradução de José Lins. Buenos Aires: Amorrortu, 1958.
- _____. **Metodologia das ciências sociais**. 3 ed. São Paulo :Cortez. 1964.
- _____. **Crítica da educação e do ensino: introdução e notas de Roger Dangeville**. Lisboa.xx Portugal: Moraes Editores, 1978.
- WANDERLEY, L. E. W. A. Questão Social no Contexto da Globalização: O caso latino-americano e caribenho. In: M. B. Wanderley, L. Bógus& M. C.Yazbek (Orgs.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOOD, Ellen meksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD Jr., T. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: WOOD Jr., T. (coord.) **Mudança Organizacional**. Aprofundando temas atuais em Administração de Empresas. São Paulo: Atlas, 1995, p. 94-114.

9 ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

TÍTULO DO ESTUDO: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

Aluna: Arlete Ramos dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local: _____

Horário de início: _____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EDUCADORES E
EDUCADORAS**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. O que você acha do MST?
2. Você poderia me dizer os princípios pedagógicos e filosóficos do MST?
3. Conhece a proposta de educação do MST? Se sim, acha que ela é implementada na escola?
4. O que você entende sobre gestão?
5. Quanto à gestão da escola, como é o relacionamento dela com os professores?
6. Acha que a forma de gestão implementada é democrático/participativa? Por quê?
7. Você participa dos processos decisórios nos aspectos que dizem respeito à gestão escolar?
8. Como acontece o seu planejamento?
9. Há intervenção da SEMED?
10. Você precisa conciliar no seu planejamento questões referentes ao MST e ao mesmo tempo da SEMED? Em caso de resposta afirmativa, o que você pensa sobre isso?
11. A burocracia supõe mecanismos de controle, com a presença de uma hierarquia. Você acha que a burocracia está presente na escola? Por quê?

12. A burocracia do estado se faz presente nas escolas por meio da legislação, dos diários, da própria hierarquia. Você acha positiva ou negativa a burocracia do estado no contexto escolar?
13. Você sabe a diferença entre pedagogia capitalista e socialista?
14. O MST propõe uma pedagogia socialista, voltada para a coletividade, ao contrário do capitalismo que propõe valores individuais. Você acha que na escola, de acordo com o planejamento trabalhado os valores passados fazem parte de qual dessas pedagogias?

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

TÍTULO DO ESTUDO: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

Aluna: Arlete Ramos dos Santos

Orientadora: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local: _____

Horário de início: _____

Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO/COORDENAÇÃO
REGIONAL/ESTADUAL DO MST**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual a importância da educação para o MST?
2. Como a educação é organizada no movimento?
3. Como é composta a gestão da educação no MST?
4. E aqui na Regional Sudoeste a gestão da educação acontece assim?
5. A gestão da educação no assentamento Cangussu se encaixa nesse perfil geral proposto pelo MST?
6. Um dos objetivos dessa pesquisa é verificar se a burocracia estatal está presente na escola do assentamento? O que a direção do MST entende por burocracia?
7. E burocracia de Estado?
8. A burocracia de Estado está presente na escola do Cangussu?
9. Por que a escola apresenta dois nomes?

10. Alguns livros de autores que estudam ou estudaram o MST traz informação de que o movimento propõe uma pedagogia socialista. Você confirma isso? Por quê?
11. E hoje, você acha que a pedagogia implementada na escola esta mais voltada para o socialismo, ou para o capitalismo? Por quê?
12. Qual entendimento que o MST tem de pedagogia socialista?
13. E de pedagogia capitalista?
14. Há envolvimento da direção do MST na gestão da escola Emiliano Zapata? De que forma?
15. A educação pode ajudar o MST a atingir seus objetivos político/ideológicos?
16. Há interferência da coordenação do MST na coordenação das escolas? Se sim, de que forma isso acontece?
17. A gestão escolar tem autonomia para fazer e implementar o planejamento, ou há intervenção da direção/coordenação do MST? Por quê?
18. Qual a diferença das atribuições entre a direção e a coordenação do MST para a direção e coordenação das escolas no MST?
19. Isso supõe uma forma de controle, poder? Por quê?

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

TÍTULO DO ESTUDO: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

Aluna: Arlete Ramos dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local: _____

Horário de início: _____

Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA
(COORDENAÇÃO E DIREÇÃO)**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual o seu entendimento sobre gestão?
2. Como está organizada a gestão da regional?
3. Qual o tipo de gestão implementada? Por que você a definiu assim?
4. Como a gestão se relaciona com as Secretarias Mul. de Educação?
5. Ela tem autonomia para gerir a escola de acordo com a proposta pedagógica do MST, ou a SEMED não permite?
6. Como acontece a gestão das escolas?
7. Quem participa do processo decisório nas ações das escolas?
8. Como é a relação da gestão com a comunidade?
9. O que a gestão dessas regionais entende por burocracia?
10. E por burocracia de Estado?
11. Acha que existe a presença da burocracia de Estado na escola? Isso é positivo ou negativo?
12. E quanto aos instrumentos burocráticos necessários para regulamentar a escola bem como a vide escolar dos alunos. Quais são os que existem na escola?

13. Acha que eles são importantes para a educação no MST?
14. A SEMED acompanha (supervisiona) esses instrumentos?
15. Existe acompanhamento/ supervisão da gestão no que se refere a esses instrumentos para com a equipe das escolas?
16. A gestão da regional acredita que implementa uma pedagogia socialista ou capitalista?
17. De acordo com a literatura estudada o MST tenta implementar uma educação socialista. Ou seja, com valores voltados para o coletivo. Sabe-se que a SEMED, lida com instrumentos da burocracia de Estado, Estado esse que atualmente é capitalista. Como a gestão concilia esses interesses dicotômicos?
18. Quais interesses prevalecem mais? Da SEMED ou do MST?
19. É fácil para a equipe gestora conciliar esses interesses?
20. Existe participação do setor de educação do MST na elaboração da legislação que regulamente as escolas da regional?
21. Como acontece o planejamento das escolas?
22. Existe avaliação da SEMED para saber o nível de aprendizagem dos alunos?
23. As escolas participa das atividades propostas pelo MST? Se sim, como concilia tal participação de forma os 200 dias letivos?

COTINUAÇÃO DO ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

TÍTULO DO ESTUDO: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

Aluna: Arlete Ramos dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes de Oliveira Neto

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA

Local: _____

Horário de início: _____

Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE
VITÓRIA DA CONQUISTA (município onde fica a escola pesquisada)**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual o nome das escolas dos assentamentos do MST?
2. Existe uma proposta pedagógica nas escolas?
3. A SEMED conhece a proposta pedagógica do MST?
4. A SEMED participou do processo de construção da proposta pedagógica?
5. A gestão dessas Escolas funciona com base nas definições do MST ou da SEMED?
6. Quem é o responsável oficial pela gestão da escola?
7. Como é estruturada a gestão na escola?
8. A SEMED participa de reuniões junto com a gestão dessas escolas?
9. Como as escolas que ficam nos assentamentos são regulamentadas burocraticamente?
10. Qual a sua visão sobre burocracia?
11. E sobre burocracia do Estado?
12. A SEMED tem controle sobre como acontece o processo educativo nessas escolas?

13. Existe algum instrumento avaliativo aplicado nessa escola pela SEMED para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos?
14. Quais os instrumentos burocráticos utilizados nessas escolas?
15. Como acontece e quem faz a escolha dos funcionários das escolas dos assentamentos?
16. Os professores devem cumprir as definições da SEMED ou do MST?
17. E os demais funcionários?

ANEXO 02



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

PROJETO DE PESQUISA: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

DOUTORANDA: Arlete Ramos dos Santos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Júlio de Oliveira Menezes

Prezado/a professor/a:

Sou aluna do curso de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e estou realizando a pesquisa “*A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado*”. Faz parte como sujeitos dessa pesquisa a equipe administrativa e pedagógica do setor de educação das regionais do MST, a saber: direção, coordenação, secretário (a) e professores. Gostaria de contar com você como co-participante desta pesquisa, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre os sujeitos que trabalham nesta escola no que se refere à gestão bem como os aspectos educacionais relacionados ao MST e a SEMED.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar a gestão educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos dos Sem Terra, sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição dentro desse movimento social, tendo em vista que o MST luta pelo socialismo. Acredita-se que para que tal objetivo seja alcançado será necessário: 1) identificar os instrumentos burocráticos utilizados na gestão educacional do MST, e se estes são utilizados como mecanismos de controle e poder, 2) verificar como a gestão educacional do MST se relaciona com a comunidade escolar e com a burocracia (Estado), no caso, as definições burocráticas das Secretarias Municipais de Educação de municípios que atendem assentamentos e acampamentos na BA, de forma que não a impeça de atingir os seus objetivos de formação ideológica e 3) identificar qual o tipo de gestão educacional implementada no MST, observando se há coerência entre a gestão e a pedagogia proposta. Como o estudo dessa temática ainda é incipiente e lacunar nas pesquisas sobre os aspectos burocráticos e a gestão educacional nas escolas de assentamentos e/ou acampamentos do MST, espero colaborar no sentido de que possamos compreender um pouco mais a respeito dessas dimensões que ainda hoje se encontram pouco exploradas.

Para levar a efeito esta pesquisa, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, buscando dar respostas que expressem o que você pensa, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Pretendo, também, realizar debates sobre o tema e, se possível, apresentar os resultados da pesquisa nos espaços que tenham tal demanda e para aqueles que por ela se interessarem. Em suma, estarei à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa.

Destaco, ainda, que os questionários compõem a fase inicial e exploratória da pesquisa. Em sua segunda etapa, esta investigação contará com entrevistas (individuais) com pessoas da parte administrativa e pedagógica, dentre eles os professores/as, e também com pessoas da SEMED e da direção do MST que se disponibilizem a relatar seus sentimentos e opiniões sobre a gestão da educação na escola pesquisada e sua relação com o MST e a burocracia de Estado.

Finalizando, ressalto que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes serão fictícios.

Respeitosamente,

Desde já, agradeço sua participação e colaboração.

Arlete Ramos dos Santos

Contato: arlerp@hotmail.com

Vitória da Conquista, BA, ____/____/____.

PRIMEIRA PARTE - Dados de identificação pessoal

Nome (opcional):

1) Idade

- Até 25 anos De 26 a 30 anos De 31 a 35 anos
 De 36 a 40 anos De 41 a 45 anos De 46 a 50 anos
 De 51 a 55 anos Mais de 55 anos

2) Sexo Feminino Masculino

3) Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara?

- Amarelo/a Branco/a Indígena
 Pardo/a Preto/a Não desejo me declarar

4) Estado civil

- Casado/a Desquitado(a)/ Divorciado(a)/ Separado(a)
 Solteiro/a Solteiro/a com namorado/a e/ou noivo/a
 Vive com companheiro/a Viúvo/a

5) Em relação aos seus PAIS, responda:

Profissão da MÃE: _____ Grau de instrução da MÃE: _____

Profissão do PAI: _____ Grau de instrução do PAI: _____

6) Local e situação de moradia:

6.1 Na sua casa moram quantas pessoas, contando com você? _____

6.2 Local da residência onde mora: Assentamento Cidade

6.3 Situação da residência:

- () Alugada
 () Cedida
 () Emprestada
 () Própria/ Em financiamento
 () Própria/ Quitada
 () Outras

SEGUNDA PARTE - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL**7) Aspectos acadêmico-escolares/formação:**

NÍVEIS	CURSO	INSTITUIÇÃO (PÚBLICA OU PRIVADA - ESPECIFICAR)	LOCALIZAÇÃO (CIDADE/ ESTADO)	ANO DE INÍCIO	ANO DE TÉRMINO
2º Grau Ensino Médio					
2º Grau/Ensino Médio Técnico					
Ensino Superior* (graduação)					
Ensino Superior (graduação)					
Ensino Superior* (Pós-graduação)					
Ensino Superior (pós-graduação)					
Mestrado					
Doutorado					

Obs.: *Em caso de duas ou mais graduações ou pós-graduações (aqui se refere à especialização), registrar.

8) Faz algum curso atualmente?

- Sim
 Não faço, mas pretendo fazer.
 Não faço e não pretendo fazer.

8.1) Especifique o curso que faz atualmente ou pretende fazer:

Nome do curso: _____

Instituição/Rede de ensino: _____

Bairro e/ou cidade: _____

Modalidade do curso: presencial a distância semipresencial

8.2) Caso esteja fazendo algum curso, especifique se este está sendo financiado por alguma instituição:

Sim Não

Nome da Instituição: _____

8.3) É cadastrado na Plataforma Paulo Freire?

sim não não conheço

9) Seu tempo de serviço no magistério:

- Menos de 1 ano
 De 2 a 3 anos
 De 4 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 Mais de 15 anos. Especifique: _____

9.1) Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino? () Sim () Não

9.2) Se não, especifique:

a) _____ anos na rede pública

b) _____ anos na rede privada

10) Você exerce outra(s) função/ões no magistério, além de professor (a)? () Sim () Não

10.1) Se exerce, qual(is)? (Obs.: marque quantas opções possíveis forem necessárias.)

() Coordenador/a

() Diretor/a

() Supervisor/a

() Outra (*especifique*): _____

11) Por que você escolheu o magistério em área de assentamento?

() vocação

() atração salarial

() facilidade de emprego

() falta de outra opção

() militância no MST

() outro motivo.

Qual? _____

12) Você mudaria de profissão se pudesse? () Sim () Não

12.1) Se a resposta anterior foi sim, aponte os possíveis motivos:

() melhoria salarial

() menos desgaste emocional

() motivos relacionados à saúde

() menor carga de trabalho

() maior status social

() outro.

Qual? _____

TERCEIRA PARTE - LOCAL E SITUAÇÃO DE TRABALHO

13. Situação atual de trabalho

a. Nome(s) da(s) escola (s) em que trabalha:

b. Assentamento em que a escola está localizada:

c. Vínculo funcional (efetivo, estágio probatório, contrato ou outro:

d. Turno (s): _____

e. Jornada de trabalho semanal (em horas) _____

f. Tempo gasto para chegar à escola (em minutos ou horas)

g. Meio de transporte que utiliza: _____

Obs.: Se trabalha em mais de uma escola, registre abaixo:

14) O prédio da escola em que trabalha é adequado ao funcionamento da modalidade de ensino em que trabalha?) Sim Não

14.1) Quais as condições do ambiente físico da escola em que você trabalha?

ótimas boas regulares ruins péssimas

15) Seu tempo de serviço na educação em área de assentamento do MST:

- Menos de 1 ano
- De 2 a 3 anos
- De 4 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos. Especifique: _____

16) Qual a faixa etária dos estudantes com as quais você trabalha?

- 4 a 8 anos
- 8 a 12 anos
- 12 a 16 anos
- mais de 16 anos

Caso trabalhe com dois ou mais grupos etários, especifique:

16.1) Qual o nível sócio-econômico predominante entre os estudantes da classe com a qual trabalha?

- Alto
- Médio alto
- Médio
- Médio baixo
- Baixo
- Não sabe
- Outra _____ (especifique)

17) Qual a importância dessa renda no orçamento de sua família?

- renda principal
 renda complementar

18) Você complementa o salário que recebe como professor/a desempenhando outras atividades?

- Sim. Não.

a) Se desempenha outra (s) atividade (s), aponte qual (is)?

b) Quantas horas semanais?

19) Você realiza trabalhos domésticos?

- Sim. Não.

19.1) Se realiza, quanto tempo em média, você gasta diariamente nesses trabalhos?

QUARTA PARTE - SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO EM
ÁREA DE ASSENTAMENTOS

20) Na instituição que trabalha você tem acesso a que materiais didáticos?

- | | | |
|--|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vídeo cassete | <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> DVD |
| <input type="checkbox"/> Microfone | <input type="checkbox"/> Aparelho de som | <input type="checkbox"/> Impressora |
| <input type="checkbox"/> papel | <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> revistas | <input type="checkbox"/> jornais | <input type="checkbox"/> Data Show |
| <input type="checkbox"/> mimeógrafo | <input type="checkbox"/> Acesso a todos os materiais citados. | |

21) Existe um tempo na instituição que você trabalha reservado para as atividades relacionadas abaixo? Assinale quantas opções forem necessárias.

- Planejamento das atividades docentes
- Formação Continuada
- Preparar instrumentos de avaliação
- Discutir com colegas métodos e técnicas
- Leituras diversas
- Atendimento individualizado aos alunos/as
- Atendimento aos pais
- Pesquisa
- Acesso à internet
- Conversas informais com os colegas de trabalho

21.1) Na sua opinião, esse tempo é suficiente?

- Sim Não

21.2) Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha?

- individual, em casa
- individual, na escola
- com grupos de professores que trabalham com estudantes da mesma idade
- com todos os professores da escola
- com coordenador/a e professores que trabalham com estudantes de todas as idades
- com a equipe gestora, membros da direção do MST e todos os professores da escola
- com a equipe gestora, todos os professores e membros da SEMED
- Outra forma (*especifique*): _____

21.3) Qual a frequência em que ocorrem os planejamentos?

- uma vez por semana
- uma vez a cada 15 dias
- uma vez por mês
- Outra forma (*especifique*): _____

22) Você possui material de apoio pedagógico para a realização e/ou planejamento de suas atividades docentes?

- Sim Não

Especifique: _____

23) Na sua opinião, quais os fins prioritários que devem ser perseguidos pela educação nas área de assentamentos? (enumere pela ordem de importância – de 01 a 08).

- desenvolver a criatividade da criança
- preparar a criança para a vida em sociedade
- transmitir valores morais
- Ensinar a ler e escrever
- desenvolver a autonomia
- promover a integração social
- ensinar os aspectos políticos/ideológicos do MST
- Outra forma (*especifique*): _____

24) Que dificuldades você encontra na sua prática educativa na educação em área de assentamentos? (assinale quantas opções forem necessárias e enumere por ordem de importância).

- () indisciplina dos alunos
- () quantidade e velocidade das informações
- () uso de novas tecnologias
- () falta de materiais e de apoio pedagógico
- () espaço (s) inadequado (s)
- () trabalhar a pedagogia do MST
- () aumento do número de horas de trabalho em casa
- () grande número de alunos em sala de aula
- () relacionar a teoria pedagógica do MST com a da SEMED.
- () fatores relacionados às condições sócio-econômicas das crianças
- () dificuldades de lidar com estudantes de áreas de assentamento.
- () relação com as famílias
- () Outra forma (*especifique*): _____

25) A forma de tratamento da equipe gestora (direção e coordenação da escola) para com os professores é:

- () igual para todos
- () desigual
- () indiferente (Especifique) _____

25.1) Você acha importante a utilização de instrumentos burocráticos na escola?

- () sim
- () não

25.2) Assinale os instrumentos burocráticos utilizados na escola e enumere de acordo com o grau de importância:

- () diário de classe
 () atas de reuniões
 () portarias e decretos da SEMED
 () correspondências internas da gestão para os professores

Outros: _____

25.3) A forma de tratamento da equipe gestora da SEMED para com os professores do MST é:

- () igual para todos
 () desigual
 () indiferente (Especifique) _____

25.4) A forma de tratamento da equipe gestora do MST (direção e coordenação do MST) para com os professores é:

- () igual para todos
 () desigual
 () indiferente (Especifique): _____

26) Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação em área de assentamento?

- () muito () razoavelmente () pouco () não correspondeu

26.1) O que acha que faltou à sua formação inicial, em ordem de prioridade?

- () conteúdos específicos da educação do campo
 () formação didático-pedagógica para lidar com educandos de assentamentos
 () fundamentos da educação
 () questões relacionadas ao desenvolvimento/aprendizagem
 () Outra forma (*especifique*): _____

27) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada?

sim

não

27.1) Em caso afirmativo, como ela se desenvolve?

grupos de estudo na instituição

grupos de estudo fora da instituição

cursos e/ou oficinas na instituição

cursos e/ou oficinas fora da instituição

palestras e/ou seminários

Outra forma (*especifique*): _____

27.2) A formação continuada oferecida a você corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional?

muito

razoavelmente

pouco

não corresponde

Muito Obrigada!

ANEXO 03 - ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DO MST POR REGIONAIS E

BRIGADAS – BAHIA (Dados de 2012 fornecidos pela Secretaria Estadual do MST – BA)

ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DO MST

REGIONAL CHAPADA DIAMANTINA

BRIGADA ZACARIAS

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Barra Verde	98	Boa Vista do Tupim	Peixe	70	Boa Vista do Tupim
Beira Rio	400	Boa Vista do Tupim	W.S. (Terra Nossa)	30	Boa Vista do Tupim
Cambuí	40	Boa Vista do Tupim	São Felix	80	Boa Vista do Tupim
Grotão	61	Boa Vista do Tupim	Bela Paz	200	Boa Vista do Tupim
Aliança	69	Boa Vista do Tupim	Nova Soberana	30	Boa Vista do Tupim
Che Guevara	52	Boa Vista do Tupim	Brasilina	80	Boa Vista do Tupim
Polinésia	70	Boa Vista do Tupim	Campo do Gado	40	Boa Vista do Tupim
Nossa Senhora Auxiliadora	69	Boa Vista do Tupim	Rio Bonito	150	Boa Vista do Tupim
1º de Abril (Paraguaçu)	85	Ipirá	Chico Mendes	100	Iaçu
			Dois Morros	40	Iaçu
			Itararé	100	Iaçu
			Mata Fome	40	Iaçu

			São Gerônimo	200	Itaberaba
			Renascer	150	Itaberaba
			Gameleira	200	Itaberaba
			Nova Sorte	50	Rui Barbosa

Total =9 Assentamentos com 944 famílias.

Total = 16 Acampamentos com 1.560 famílias

BRIGADA MARIA

DA GLÓRIA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
S.S. Utinga	72	Wagner	Progresso	45	Utinga
Jaqueira	43	Wagner	Terra vista	20	Utinga
Bela Flor	20	Lençóis	Santa Rita	22	Utinga
Moreno	120	Nova Redenção	Laranjeira	15	Wagner
Patís	58	Utinga	Suba Quatro	35	Wagner
Santa Helena	27	Bonito	Canta Galo	15	Wagner
			Bonfim	11	Lajedinho
			Canta Galo	15	Lajedinho
			03 de Novembro	80	Ibiquera
			Pilões	35	Nova Redenção

			Margarida Alves	70	Andaraí
			01 de Abril	130	Andaraí
			Baema	70	Lençóis

Total = 6 Assentamentos com 340 famílias.

Total = 13 Acampamentos com 563 famílias

BRIGADA DOROTHY STHANY

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
02 de Julho	18	Taperamutá	Novo Mundo	100	Mundo Novo
Chapada de Paulo	18	Solto Soares	Água Branca	125	Piritiba
			José de Oliveira	46	Piritiba
			Alvorada	40	Miguel Calmon
			Tamburi	20	Miguel Calmon
			Barragem	200	Jacobina
			Umbuzeiro	395	Cafarnaum
			El Dourado	360	Irecê
			Nova Esperança	70	Itaguaçu
			Serrinha	20	Itaguaçu
			Baixa Preta	300	Cafarnaum
			Paulo Freire	30	Itaguaçu

			Esperança	14	Xique – xique
			Suíça	18	Mulungu do Morro
			Guaraina	280	Cafarnaum
			CoceroI	20	Solto Soares

Total = 2 Assentamentos com 36 famílias.

Total = 16 Acampamentos com 3.038 famílias

BRIGADA VALDETE CORREIA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Boa Sorte	360	Iramaia	Valdete Correia	80	Itaetê
Dandara	50	Iramaia	Águas Belas	80	Itaetê
Florestan Fernandes	68	Itaetê	Vinte e Nove de Novembro	80	Itaetê
Florentina	50	Itaetê	Ibiquara I	150	Mucujê
Moçambique	50	Itaetê	Nova Conquista	30	Iramaia
Santa Clara	60	Itaetê	Encantada	60	Iramaia
União da Chapada	160	Itaetê	Serra Grande	80	Maracás
Europa	50	Itaetê	Seetas	20	Maracás
Baixão	120	Itaetê	1º de maio	185	Planaltino
			Monte Castelo	42	Lagedo Tabocal

			Tamburi	30	Barra Estiva
			Rancho 13	40	Contendas do Sincorá

Total = 9 Assentamentos com 968 famílias.

Total = 12 Acampamentos com 877 famílias

REGIONAL EXTREMO SUL

BRIGADA JOAQUIM RIBEIRO

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
40/45	153	Alcobaça	Abril Vermelho	20	Alcobaça
Corumbal	32	Prado	São João	200	Prado
Riacho das Ostras	87	Prado	Herdeiro da Terra	100	Prado
3 Irmãos (Santa Luzia)	52	Prado	Modelo	15	Prado
Guairá	28	Prado			
1º de Abril	38	Prado			

Total = 6 Assentamentos com 390 famílias.

Total = 4 Acampamentos com 335 famílias.

BRIGADA OLGA BENÁRIO

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios e data
Nova Dely	45	Jucuruçu	Rita de Cássia	80	Caravelas
Bela Vista	154	Itamarajú	Boa Vista	80	Caravelas
Pedra Bonita	41	Itamarajú	Colatina (Jack Rocha)	200	Itamarajú – 05/04/2010
Cruz do Ouro	89	Itamarajú	Toca da onça	180	Itamarajú
Pau Brasil	51	Itamarajú	Goiânia	60	Itamarajú - 09/05/2003
Terra Nova	31	Porto Seguro	Antonio Araújo	50	Itamarajú – 04/04/2011
Corte Grande	42	Prado	Vitória	180	Itamarajú - 04/2011
			Itaú Boi I, II e III	150	Jucuruçu – 04/2011
			Bela Manhã	250	Teixeira de Freitas - 04/2011

Total = 7 Assentamentos com 453 famílias.

Total = 9 Acampamentos com 2.230 famílias

BRIGADAGA ALOISIO ALEXANDRE

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Paulo Freire	100	Mucuri	Florestan Fernandes	52	Mucuri – 22/02/2007
Lagoa Bonita	119	Mucuri	Volta Escura	105	Mucuri
Jequitibá	139	Mucuri			
Zumbi	83	Mucuri			

Total = 4 Assentamentos com 441 famílias.

Total = 2 Acampamentos com 157 Famílias.

BRIGADA CHE GUEVARA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Roseli Nunes	60	Guaratinga	Guaíta	90	Guaratinga
Gildásio Barbosa	44	Itabela	Irmã Dulce	80	Guaratinga - 04/2011
Chico Mendes	65	Porto Seguro	Nazeré	160	Guaratinga – 03/08/2011
			Margarida Alves	400	Itabela - 04/2011
			Adão Preto	100	Itabela – 14/04/2011
			Estrela	80	Porto Seguro

Total = 3 Assentamentos com 169 famílias.

Total = 6 Acampamentos com 910 famílias.

BRIGADA ELIAS GONÇALVES

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Coroa - Stª Cruz Cabrália	60	Santa Cruz Cabrália	25 anos	350	Eunápolis - 07/05/2009
Macadâmia	75	Santa Cruz Cabrália	Irmã Dorothy	110	Eunápolis – 09/05/2004
			Géldasio Salles	105	Stª Cruz Cabrália - 04/2011
			Serro Azul	138	Porto Seguro
			Estrela	50	Porto Seguro
			Gutenberg	20	Belmonte - 03/03/2007

Total = 2 Assentamentos com 135 famílias.

Total = 6 Acampamentos com 773 Famílias

REGIONAL RECÔNCAVO

BRIGADA CARLOS MARIGUELA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
São Domingos	30	São Sebastião do Passé	Brejo	50	Santo Amaro
Cinco de Maio	75	Santo Amaro	Palmares	100	São Francisco do Conde
Bela Vista	30	Santo Amaro	Pavão	400	Santo Amaro
Eldorado (Petinga)	50	Santo Amaro			
Paulo Cunha	170	Santo Amaro			

Total = 5 Assentamentos com 355 famílias.

Total = 3 Acampamentos com 550 famílias

BRIGADA ZUMBI DOS PALMARES

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Patalins	27	Jandaira	Oziel Alves	30	Alagoinhas - 2000
Matheus	45	Aracais	São Francisco	50	Candeias – 04/2011
Panema	58	São Sebastião do Passé	Sudique	28	Candeias
Maju	29	São Sebastião do Passé	Posto Novo	28	Candeias
União	39	Candeias	Caboclinho	29	Candeias
Santa Maria	40	Mata de São João	Mamão	28	Candeias
			Boa Vista	150	Candeias -26/02/2008
			Carobinha	150	Candeias – 20/09/2008
			Estopa	60	Candeias – 25/11/2005
			Araticum	30	Camaçari
			Avestruz	800	Camaçari – 04/2011
			Pau Brasil	60	Camaçari - 2001
			Cancelas	150	Camaçari – 15/02/2007
			Barro vermelho	40	Cardial da Silva
			Recanto da Paz	26	Dias D'Ávila
			Cajazeira	110	Dias D'Ávila

			Che Guevara	140	Dias D'Ávila – 04/04/2005
			14 de Novembro	35	Dias D'Ávila - 1999
			Che Guevara	50	Esplanada
			Linha Verde	30	Esplanada
			Fazenda Nova	200	Esplanada – 14/08/2008
			Margarida Alves	70	Jandaira - 2001
			Ratali	30	Jandaira - 2001
			Capenhe	350	Jandaira – 12/04/2008
			Coqueiral	100	Mata de São João
			Vinte Mil	80	Mata de São João – 15/05/04
			Santa Maria	80	Mata de São João – 30/08/04
			Central	50	Pojuca
			Miranga	120	Pojuca – 20/05/2004
			Bento 17	90	São Sebastião do Passé
			Curumim	20	São Sebastião do Passé
			Recanto da Paz	45	São S. do Passé – 29/11/2005
			Cinco Rios	100	São Sebastião do Passé – 10/03/2007
			Guerreiro	70	Simões Filho – 20/04/2005

Total = 6 Assentamentos com 238 famílias.

Total = 34 Acampamentos com 3.401 famílias

BRIGADA ANTONIO CONSELHEIRO

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Menino Jesus	212	Água Fria	Mocó	60	Feira de Santana
			Terra Prometida	400	Feira de Santana
			Canudos	80	Satiro Dias- 15/12/2003
			21 de abril	50	Satiro Dias

Total = 1 Assentamento com 212 famílias.

Total = 4 Acampamentos com 590 famílias

REGIONAL BAIXO SUL

BRIGADA DANDARA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Oziel Alves	50	Wenceslau Guimarães	02 de Abril	70	Gandu –02/04/2011
Fabio Henrique	64	Wenceslau Guimarães	Belo Monte	40	Itamaré
Che Guevara (rodagem)	50	Wenceslau Guimarães	Candelária	70	Wenceslau Guimarães-2007
			Canudos	50	Wenceslau Guimarães 12/02/2007
			Unidos para Vencer	20	Wenceslau Guimarães
			Antonio Miranda	40	Teolandia – 02/04/2011

Total = 3 Assentamentos com 164

Total = 6 Acampamentos com 290 famílias.

BRIGADA COSTA DO DENDÊ

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Mangerona	30	Igrapiuna	Auto da Bela Vista	50	Nilo Peçanha
Limoeiro	55	Igrapiuna	Marimbu	30	Taperoá
Margarida Alves (Marimbu)	27	Itubera			
Joseny Hipólito (Cascata)	60	Itubera			
Lucas Dantas	50	Itubera			
17 de abril (Tagril)	35	Taperoá			
São João	30	Nilo Peçanha			

Total = 7 Assentamentos com 287 famílias.

Total = 2 Acampamentos com 80 famílias

Observação: Lucas Dantas e Jubiabá são as mesmas coisas.

BRIGADA OJEFERSON

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Antonio Conselheiro	35	Camamú	Jequitibá	30	Camamú
Paulo Freire	25	Camamú	Carlos Marighela	65	Ipiaú - 1999
Mariana	28	Camamú	Claudimiro	29	Jitaúna
Paulo Jackson	55	Ibirapitanga	Charles Brown	26	Jitaúna
Euclides Neto	10	Ibirataia	Albérico Pacheco	20	Jitaúna
			Floresta Verde	28	Mardú
			Lagoa Azul	30	Mardú

Total = 5 Assentamentos com 153 famílias.

Total = 7 Acampamentos com 408 famílias.

BRIGADA DO VALE DO JEQUIRICA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Santa Domênica	34	Jaguaquara	Beira Rio	40	Cravolândia - 2008
Hermes de Caris	24	Santa Inês	Lagoa Queimada	150	Cravolândia
Poder Divino	35	Jaguaquara	Jerusalém	42	Jaguaquara
			Terra Unida	43	Jaguaquara
			Três Morros	38	Lafaiete Coutinho

Total = 3 Assentamentos com 93 famílias.

Total = 5 Acampamentos com 313 famílias.

REGIONAL OESTE**BRIGADA VELHO CHICO**

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Ferradura	76	Barra	Curicaca	150	Bom Jesus da Lapa
			Capitão Lamarca	47	Muquém do São Francisco

Total = 1 Assentamento com 76 famílias.

Total = 2 Acampamentos com 197 famílias.

BRIGADA RIO GRANDE

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Ilha da Liberdade	30	Barreiras	Zequinha Barreto	300	Barreiras
Beira Rio	32	Cotejipe	Santa Rita Rio de Pedra	130	Barreiras
Esplanada Capefe 1 e 2	360	Mansidão	Santana	108	Cotejipe
Paulo Freire	75	Riachão das Neves			
Rio Branco	250	Riachão das Neves			
Dom Ricardo	182	Riachão das Neves			
Arco Verde	60	Santa Rita de Cássia			
Vitória	29	São Desidério			
Campo Alegre	87	Wanderley			

Total = 9 Assentamentos com 1.105 famílias.

Total = 3 Acampamentos com 538 famílias.

Regional Sudoeste

BRIGADA MARIA ZILDA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Mutum	90	Vitória da Conquista	Florisvaldo Alves	50	Candido Sales
Conquista do Rio Pardo	60	Vitória da Conquista			
Olho D'água	30	Vitória da Conquista			
Cipó	60	Vitória da Conquista			
Baixão	54	Vitória da Conquista			
Lagoa e Caldeirão	85	Vitória da Conquista			

Total = 6 Assentamentos com 319 famílias.

Total = 1 Acampamento com 50 famílias.

BRIGADA MANOEL BONFIM

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Mocambo	80	Barra do Choça	Roseli Nunes	60	Itambé
Canguçú	60	Barra do Choça			
Pátria Livre	24	Barra do Choça			
Maria Zilda	40	Cordeiros			
Etelvino Campos (Paixão)	51	Vitória da Conquista			
Amaralina	127	Vitória da Conquista			
Cedro	60	Vitória da Conquista			
União	25	Vitória da Conquista			

Total = 8 Assentamentos com 617 famílias.

Total = 1 Acampamento com 60 famílias

BRIGADA CAPITÃO LAMARCA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
			Renascer	120	Carinhanha
			Santa Maria	160	Iuiu
			Alto Boa Vista	150	Malhada
			California	120	Malhada
			Cristalina	100	Sebastião Laranjeiras

Total = 0 Assentamento com 0 família.

Total = 5 Acampamentos com 650 famílias.

BRIGADA MARIA DE LURDES

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Primavera	60	Encruzilhada	Elzim Meira	30	Ribeirão do Lago
Cama de Vara	61	Encruzilhada	Fidel Castro	40	Macarine
Boa Sorte	70	Ribeirão do Lago	13 de abril	60	Maiquiniquim
			Filhos da Terra	60	Maiquiniquim
			Abril Vermelho	70	Macarine
			Santa Luzia	35	Encruzilhada
			Jabuteiro	25	Encruzilhada

Total = 3 Assentamentos com 191 famílias.

Total = 7 Acampamentos com 320 famílias.

BRIGADA PEDRO ALMEIDA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Zumbi dos Palmares	17	Iguaí	Mãe Terra	120	Iguaí
Riacho do Palmeira	40	Iguaí	Nova Vida	160	Manoel Vitorino
Marcha Brasil	60	Iguaí	Guerreiros da União	60	Poções

Total = 3 Assentamentos com 117 famílias.

Total = 3 Acampamentos com 320 famílias.

REGIONAL NORDESTE**Brigada Eldorado dos Carajás**

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Olga Benário	30	Queimada	Santa Luz	50	
Mauro Filho	50	Nordestina	Dois Irmãos Carreta	70	Santa Luz
			Chico Pereira	52	Araci
			Da Paz	40	Gavião
			Irmã Dorothy	200	Queimada
			Laige do Antônio	60	Monte Santo
			Techerinha	150	Ituiba
			Alto do Centauro	100	Quijingue

Total = 2 Assentamentos com 80 famílias.

Total = 8 Acampamentos com 722 famílias

BRIGADA VELHO CHICO

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Alto Bonito	30	Paulo Afonso	Paraíso	400	Jeremoabo
Bom Jardim	80	Santa Brisa	Caju	200	Jeremoabo
			Santa Inês	50	Pedro Alexandre
			Quatir	60	Pedro Alexandre
			Boca da Mata	80	Pombal
			Nossa Senhora da Aparecida	1000	Pombal

Total =2 Assentamentos com 110 famílias.

Total = 6 Acampamentos com 1.790 famílias.

BRIGADA MANDACARU

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
			Eldorado do Semiárido	60	Rodelas
			Flor do Sertão	92	Rodelas
			Beira do Rio	180	Chorroxó
			Zumbi	160	Chorroxó

Total = 6 Acampamentos com 1.790 famílias.

Regional Norte

BRIGADA DO SERTÃO

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
São Francisco	103	Juazeiro	Palmares	100	Juazeiro
Vale da Conquista	600	Sobradinho	Estrada da Liberdade	10	Campo Formoso
Moca	10	Campo Formoso	Estrela	10	Juazeiro
Vitória	28	Juazeiro	Nova Esperança	50	Sento Sé
Antônio Guilhermino	82	Sento Sé	Santo Antônio	50	Senhor do Bonfim
			Filhos da Terra	35	Senhor do Bonfim

Total =5 Assentamentos com 823 famílias.

Total = 6 Acampamentos com 255 famílias.

BRIGADA PAU DE COLHER

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Luis Nunes	50	Casa Nova	Santa Luzia	108	Casa Nova
Campo Verde	31	Casa Nova	Margarida Alves	70	Casa Nova
Canaã	92	Remanso	Santa Rita	30	Casa Nova
			São Jorge	70	Casa Nova
			Pé de Serra	75	Campo Alegre
			Mundo Novo	80	Campo Alegre
			Peixe	50	Campo Alegre

Total =3 Assentamentos com 173 famílias.

Total = 7 Acampamentos com 483 famílias.

BRIGADA NOVA CANUDOS

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Pra dá Certo	33	Abaré	Juracir	33	Abaré
Antônio Conselheiro	230	Abaré	Nova Geração	22	Abaré
Pá Cacimba da Torre	160	Curaçá	Che Guevara	70	Abaré
			Dandara	22	Abaré
			Olga Benário	100	Abaré

Total =3 Assentamentos com 423 famílias.

Total = 5 Acampamentos com 247 famílias.

Regional Sul

BRIGADA CHICO MENDES

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Açucena/ Redenção	50	Camacã	Diolinda Alves	40	Arataca
Nova Ypiranga	100	Camacã	Bom Sossego	30	Arataca
Rio Aliança	50	Arataca	Primavera	05	Mascote
Terra vista	100	Arataca			
Orion Cerqueira	20	Una			
Boa Esperança	10	Pau Brasil			

Total =6 Assentamentos com 650 famílias.

Total = 3 Acampamentos com 75 famílias.

BRIGADA NOVA CARLOS MARIGUELA

Assentamentos	Nº de Famílias	Municípios	Acampamentos	Nº de Famílias	Municípios
Luanda	50	Itajuípe	Paulo Freire	50	Coaraci
Rosa Luxemburgo	50	Itajuípe	Pátria Livre	38	Itajuípe
Ojeferson	30	Coaraci	Dimento Costa	60	Ilhéus (Banco Central)
Israel Sena	60	Gonguji	Florestan	30	Floresta Azul
Linda Flor	50	Buerarema			
Cruzeiro Norte	15	Itajuípe			

Total =3 Assentamentos com 423 famílias.

Total = 4 Acampamentos com 208 famílias.

ANEXO 04 - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO - REGIONAL EXTREMO SUL

Nome do Assentamento/Acampamento	MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº de Prof.	Nº de aluno atual ¹					
				I	EFI 1º ao 5º ano	EFII 6º ao 9º ano	M	JA	S
Acamp. Guaíta	Guaratinga	Esc. Mun. Itatiaia	02	0	19	-		3	
Acamp. Irmã Dulce	Guaratinga	Esc. Mun. Irmã Dulce	01	1	11	-		5	
Acamp. Nazaré	Guaratinga	Esc. Mun. Nazaré	02	2	29	-		0	
Assent. Gildázio Barbosa	Itabela	Esc. Mun. Leônidas Feitosa I	01	1	09	-		9	
Assent. Gildázio Barbosa	Itabela	Esc. Mun. Leônidas Feitosa II	02	2	16	-			
Acamp. Margarida Alves	Itabela	Esc. Mun. Margarida Alves	04	5	64	-		0	
Assent. Roseli Nunes	Itabela	Esc. Mun. Paulo Freire I	01	0	23	-			

Acamp. Estrela	Itabela	Esc. Mun. Francisco Estrela	01	2	13	-		5	
Acamp. Adão Preto	Itabela	Esc. Mun. Helenice Pereira Santos	01	2	12	-		3	
Assent. Corumbau	Prado	Esc. Mun. St ^a . Clara	01	8	09	-			
Acamp. São João	Prado	Esc. Mun. Ernesto Che Guevara	04	8	47	-		8	
Acamp. Rosa do Prado	Prado	Esc. Mun. José Martí	04	0	53	-			
Acamp. Herdeiros da Terra	Prado	Esc. Mun. Herdeiros da Terra	02	0	41	-			
Assent. 1º de Abril	Prado	Esc. Mun. Nelson Maria	01	3	07	-			
Assent. Riacho das Ostras	Prado	Esc. Mun. V de Dezembro I	02	2	22	-			
Assent. Riacho das Ostras	Prado	Esc. Mun. V de Dezembro II	02		18	-			
Assent. Três Irmãos	Prado	Esc. Mun. 25 de Julho	03	5	34	-			

Assent. Três Irmãos	Prado	Col. Est. 25 de Julho	11		-	51	3	2	
Acamp. Modelo	Prado	Esc. Mun. Modelo	01	1	14	-		3	
Assent. 4045	Alcobaça	Esc. Núcleo Mun. EloiFerreira	15	5	117	160		4	
Assent. 4045	Alcobaça	Col. Est. Karl Marx (extensão do Heraldo Tinoco/Alcobaça)	05		-	-	6		
Acamp. Rosa do Prado	Alcobaça	Esc. Nucleada AntonioConselheiro	03	3	53	-		8	
Acamp. Rosa do Prado	Alcobaça	Esc. Nucleada Chico Mendes	01		46	-		1	
Assent. 4045	Alcobaça	Esc. Nucleada BernadinoCiro	01	5	16	-			
Assent. 4045	Alcobaça	Esc. Nucleada D. Pedro I	01	4	25	-			
Assent. 4045	Alcobaça	Esc. Nucleada D. Pedro II	02	3	19	-			
Assent. 4045	Alcobaça	Esc. Nucleada Terezinha Santos	01	3	19	-			

Acamp. 25 Anos	Eunápolis	Esc. Mun. Estrela do Che	03	8	44	-			
Pré Assent Milton Santos	Porto Seguro	Esc. Mun. Caminho da Esperança (EM – ext. do Heraldo Tinoco/Porto seguro)	09	9	80	20	2	5	
Assent. Luís Inácio Lula da Silva	Stª. Cruz de Cabrália	Esc. Mun. Paulo Freire	08	2	107	35		5	
Assent. Paulo Freire	Mucuri	Col. Est. Alcides Afonso de Souza	09		-	116	4	1	
Assent. Paulo Freire	Mucuri	Esc. Mun. Carolina silva de Moraes (matriz)	02	4	33	-			
Assent. Zumbi dos Palmares	Mucuri	Esc. Mun. Carolina silva de Moraes (extensão)	03	0	23	-			
Assent. Florestan Fernandes	Mucuri	Esc. Mun. Carolina silva de Moraes (extensão)	01		22	-			
Assent. Quilombo I	Mucuri	Esc. Mun. Carolina silva de Moraes (extensão)	02	4	22	-			
Assent. Quilombo II	Mucuri	Esc. Mun. Carolina silva de Moraes (extensão)	03	7	41	-			

Assent. N. Sr ^a . Do Rosário (Corte Grande)	Itamaraju	Esc. Mun. Frei Jeremias	06	0	15	58			
Acamp. Jacy Rocha (Colatina)	Itamaraju	Esc. Mun. Frei Jeremias (extensão)	07	6	58	35		2	
Assent. Pau Brasil	Itamaraju	Esc. Mun. 07 de Março	01	2	12	-			
Assent. Euclides Neto (Cruz do Ouro)	Itamaraju	Esc. Mun. Antonio Conselheiro	02	8	28	-			

Acamp. Josiney Hipólito (Goiânia)	Itamaraju	Esc. Mun. 09 de Maio	01		26	-			
Assent. Pedra Bonita	Itamaraju	Esc. Mun. Euclides Neto	01		27	-			
Assent. Bela Vista	Itamaraju	Esc. Mun. Oziel Aves Pereira	11	1	117	108		7	
Assent. Bela Vista	Itamaraju	Col. Est. Oziel Alves Pereira	04		-	61			
Acamp. Toca da Onça	Itamaraju	Esc. Mun. Oziel Aves Pereira (extensão)	01	6	27	-			
Assent. Bela Manhã	Teixeira de Freitas	Esc. Mun. Alfredo Teles Correia (extensão de Teixeira)	02		42	-		9	
Assent. Nova Dely	Jucuruçú								
Acamp. Farinha Lavada	Jucuruçú								

Obs.: Para as duas últimas áreas não nos foram repassado os dados.

Responsável pelas informações: Coletivo de Educação Regional Extremo Sul

ANEXO 05 - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO - REGIONAL SUDOESTE

NOME DO ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO	ESCOLA	Nº DE PROF.	Nº DE ALUNO ATUAL				
			EI	FI	FII	EM	ES
Lagoa e caldeirão	Fábio Henrique	17	23	83	123	53	---
Assentamento Baixão	Fábio Henrique Extensão	02	13	36	---	---	----
Assentamento nossa senhora do Mutum	Nossa Senhora do Mutum	02	---	28	---	---	----
Olho d'água	Pátria Livre	01	---	12			
Conquista do rio pardo	Conquista do Rio Pardo	01	---	16			
Cipó	São Mateus	01		15			
Amaralina	Baixa da Fartura	05	21	104			
Amaralina	Canaã	01	-	11			
Amaralina	Landim	03	14	50			
Cedro	Ernesto Che Guevara	01	10	35			
União	União	01	-	32			

Etelvino campos	José Gomes Novais	11	74	162			
Amaralina	Baixa da Fartura	05	21	104			
Mocambo	Manoel Bonfim						
Mocambo	Maria Zilda						
Cangussu	Escola Emiliano Zapata			200	100	70	

ANEXO 06 - REGIONAL BAIXO SUL

NOME DO ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO	Nº DE FAMÍLIAS	NOME DA ESCOLA	Nº DE PROFESSORES	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I	
				I	EFI
LIMOEIRO (IGRAPIÚNA)	55	PRINCESA ISABEL	02	0	60
MANGERONA (IGRAPIÚNA)	30	SÃO JERONIMO	01	0	20
MARGARIDA ALEVS (ITUBERÁ)	25	HAMILTON DA CONCEIÇÃO	02	5	25
JOSENEY HIPÓLITO (ITUBERÁ)	50	OJEFFERSON SANTOS	02	1	79
LUCAS DANTAS (ITUBERÁ)	50	JUBIABÁ	02	7	63
17 DE ABRIL (TAPEROÁ)	50	JOSÉ RAINHA	02	9	53
IRMÃ DROTHY STANG (TPEROÁ)	30	WALMIR ASSUNÇÃO	02	0	47
SÃO JOÃO (NILO PEÇANHA)	30	JOSÉ MIRABEAU	02	2	20
MARIANA (CAMAMU)	28	MARIANA	03	7	24
PAULO FREIRE (CAMAMU)	25	MARIA EDINEUZA	02	2	38
MARIA DA CONCEIÇÃO (CAMAMU)	30		01	7	14
PAULO JACKSON (IBIRPITANGA)	55	GIRASSOL	03	7	48
CHE GUEVARA (WENCESLAU GUIMARÃES)	50	ELDORADO DOS CARAJÁS	03	2	47
OZIEL ALVES (WENCESLAU GUIMARÃES)	48	CARMELITA SILVA REIS	04	3	54

FABIO HENRIQUE CERQUEIRA (WENCESLAU GUIMARÃES)	61	IVONE LOPES	02	8	45
ANTONIO CONSELHEIRO II (CAMAMU)	21	ANTONIO CONSELHEIRO	01	3	18
CANDELÁLIA (WENCESLAU GUIMARÃES)	35	ANEXO DA ELDORADO	02	2	15
CARLOS MARIGHELLA (IPIAÚ)	60	DOIS IRMÃOS	02	2	32

**ANEXO 07 – TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL EMILIANO
ZAPATA(SÃO JOSÉ)
FRENTE**

COMPLEMENTOS CURRICULARES		ABI	1º SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE	
			N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H	N/C	C/H
N/C	PORTUGUÊS	8,5	360	6,5	360	6,0	320	5,2	320	6,1	200	6,9	200	8,0	200	7,6	200	
	INGLÊS	—	—	—	—	—	—	—	—	7,1	80	7,3	80	8,8	80	8,3	80	
	MATEMÁTICA	8,2	200	6,0	200	6,1	200	5,0	200	6,0	200	6,7	200	5,0	200	7,0	200	
	ARTES	—	—	—	—	—	—	—	—	6,5	40	7,7	40	7,2	40	8,5	40	
	CIÊNCIAS	7,3	120	5,1	120	5,8	120	5,5	120	6,1	120	7,4	120	7,5	120	6,8	120	
	GEOGRAFIA	8,2	40	6,6	40	5,0	40	5,0	40	5,6	160	6,2	160	7,5	120	7,4	120	
	HISTÓRIA	8,2	40	6,6	40	5,0	40	7,5	40	6,4	120	6,2	120	6,0	160	6,1	160	
	E. FÍSICA	—	40	—	40	—	40	—	40	—	40	—	40	—	40	—	40	
	E. RELIGIOSO	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5,5	40	5,5	40	9,2	40	7,8	40
P/V	COOPERATIVISMO	—	—	—	—	—	—	—	—	7,2	40	7,8	40	7,8	40	7,9	40	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		—	800	—	800	—	800	—	800	—	1000	—	1000	—	1000	—	1000	

C-conceito N – nota CH- carga horária
ABI – Ano Básico Introdutório - corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e como parâmetro avaliativo utiliza-se a seguinte legenda:
N – Nivelado A- aproximado D – distanciado

VERSO

REGISTROS COMPLEMENTARES									
SÉRIE/ANO	ANO	UNIDADE ESCOLAR				MUNICÍPIO	UF		
1ª	2006	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA FIGUEREDO				BARRA DO CHOÇA	BA		
2ª	2003	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA FIGUEREDO				BARRA DO CHOÇA	BA		
3ª	2004	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA FIGUEREDO				BARRA DO CHOÇA	BA		
4ª	2005	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BATISTA FIGUEREDO				BARRA DO CHOÇA	BA		
5ª	2006	C. EDUCACIONAL DE BARRA DO CHOÇA				BARRA DO CHOÇA	BA		
6ª	2007	C. EDUCACIONAL DE BARRA DO CHOÇA				BARRA DO CHOÇA	BA		
7ª	2008	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSE				BARRA DO CHOÇA	BA		
8ª	2009	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSE				BARRA DO CHOÇA	BA		

Certificamos que o educando JESSICA DE SOUSA SANTOS concluiu A 8ª do Ensino Fundamental do Ano Letivo de 2008 na forma das Leis de Educação vigentes.

COMPONENTES CURRICULARES		AB	1ª	2ª	3ª	4ª	Nº de	Aulas
		I	Unid.	Unid.	Unid.	Unid.	faltas	dadas
			N/C	N/C	N/C	N/C		
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa		—	—	—	—	—	—
	Inglês		—	—	—	—	—	—
	Matemática		—	—	—	—	—	—
	Artes		—	—	—	—	—	—
	Ciências		—	—	—	—	—	—
	Geografia		—	—	—	—	—	—
	História		—	—	—	—	—	—
	Educação Física		—	—	—	—	—	—
	Ensino Religioso		—	—	—	—	—	—
PARTE	Cooperativismo		—	—	—	—	—	—

Código de Segurança: 016 CME 02 JSJ 91BA.

Barra do Choça, 03 DE OUTUBRO DE 2009

Luciana R. de Oliveira

DIRETOR (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT.

Luciana Rocha de Oliveira
Diretora da Escola Mun. São José
Aut. nº 03400109

Ricardo Amorim Gomes

SECRETÁRIO (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT.

Ricardo Amorim Gomes
Secretário da Escola Mun. São José
Aut. nº 07500309

ANEXO 08 - TRANSFERÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL FÁBIO HENRIQUE

 Escola <small>COMPROMISSO DE TODOS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</small>	PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO																							
HISTÓRICO ESCOLAR - ENSINO FUNDAMENTAL - ÁREA RURAL																								
Unidade Escolar: _____ Código: _____ Endereço: _____ Município: _____ Reconhecida <input type="checkbox"/> / Autorizada <input type="checkbox"/> Nº: _____ Cod. de Segurança Res. CME nº 030/00: _____																								
Nome do Aluno: _____ Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Data do Nascimento: ____ / ____ / ____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____ Nome do Pai: _____ Nome da Mãe: _____																								
Atividades - Disciplinas Área de Estudo	EDUCAÇÃO DO CAMPO / SERIADO								EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS															
	Seg. I		Segmento I				Segmento II				SEGMENTO I				SEGMENTO II									
	1ª série	Mód. III	Mód. IV	Mód. V	Mód. I	Mód. II	Mód. III	Mód. IV	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	MI	MII	MIII	MIV	MI	MII	MIII	MIV	
M I	M II	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	N/C	CH	
Língua Portuguesa																								
Português																								
Matemática																								
Ciências																								
Geografia																								
História																								
Educação Artística																								
Educação Física																								
Educação Religiosa																								
Inglês																								
Carga Horária Total:																								

LEGENDA: N = Nota C = Conceito CH = Carga Horária CR = Carimbo de Resolução

VERSO

ESTUDOS REALIZADOS NO 1º GRAU / ENSINO FUNDAMENTAL

Modalidade de Ensino	Ano	Unidade de Ensino	Cidade	UF

EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR

Modalidade de Ensino	Módulo I = Alfa	Módulo II = 1ª Série	Módulo III = 2ª Série	Módulo IV = 3ª Série	Módulo V = 4ª Série
Educação do Campo - Segmento I	Módulo I = Alfa	Módulo II = 1ª Série	Módulo III = 2ª Série	Módulo IV = 3ª Série	Módulo V = 4ª Série
Educação do Campo - Segmento II	Módulo I = 5ª Série	Módulo II = 6ª Série	Módulo III = 7ª Série	Módulo IV = 8ª Série	_____
Educação de Jovens e Adultos: Segmento I	Módulo I = 1ª Série	Módulo II = 2ª Série	Módulo III = 3ª Série	Módulo IV = 4ª Série	_____
Educação de Jovens e Adultos: Segmento II	Módulo I = 5ª Série	Módulo II = 6ª Série	Módulo III = 7ª Série	Módulo IV = 8ª Série	_____

TRANSFERÊNCIA EM CURSO

Rendimento Escolar no Ano Letivo de ____ / ____ até ____ / ____ / ____.

Ensino Fundamental - Modalidade de Ensino: _____

Atividades - Área de Ensino / Disciplinas	1º Trim. N/C	2º Trim. N/C	3º Trim. N/C	Nº de Aulas	Nº de Faltas	P a r e c e r	O b s e r v a ç ã o

CERTIFICADO

Certificamos que _____, no ano letivo _____ concluiu _____, na forma da Legislação Educacional Brasileira e do Regimento Escolar Unificado. Vitória da Conquista, ____ / ____ / _____

Diretor (a)

Secretário (a)

ANEXO 09 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO EDUCADOR

MST *Brigada Maria Zilda*

Brigada Maria Zilda
Círculo Escolar Integrado das Escolas de Assentamento
ESCOLA MUNICIPAL FÁBIO HENRIQUE.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO EDUCADOR (A) PELO EDUCANDO (A)

Leia com atenção os itens abaixo e assinale a alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

FLAVIA	MARILIA	GIL	OLIVIANA	ROSILANDIA
É PONTUAL	É PONTUAL	É PONTUAL	É PONTUAL	É PONTUAL
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
DISCUTE OS CRITÉRIOS DAS AVALIAÇÕES	DISCUTE OS CRITÉRIOS DAS AVALIAÇÕES.	DISCUTE OS CRITÉRIOS DAS AVALIAÇÕES.	DISCUTE OS CRITÉRIOS DAS AVALIAÇÕES.	DISCUTE OS CRITÉRIOS DAS AVALIAÇÕES.
<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
UTILIZA METODOLOGIA QUE MOTIVA AS AULAS.	UTILIZA METODOLOGIA QUE MOTIVA AS AULAS.	UTILIZA METODOLOGIA QUE MOTIVA AS AULAS.	UTILIZA METODOLOGIA QUE MOTIVA AS AULAS.	UTILIZA METODOLOGIA QUE MOTIVA AS AULAS.
<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
COMUNICA DE FORMA CLARA FACILITANDO A APRENDIZAGEM.	COMUNICA DE FORMA CLARA FACILITANDO A APRENDIZAGEM.	COMUNICA DE FORMA CLARA FACILITANDO A APRENDIZAGEM.	COMUNICA DE FORMA CLARA FACILITANDO A APRENDIZAGEM.	COMUNICA DE FORMA CLARA FACILITANDO A APRENDIZAGEM.
<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.	PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.	PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.	PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.	PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
ANALIZA OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.	ANALIZA OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.	ANALIZA OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.	ANALIZA OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.	ANALIZA OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.
<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes
TEM DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E MANTÉM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA	TEM DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E MANTÉM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA	TEM DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E MANTÉM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA	TEM DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E MANTÉM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA	TEM DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E MANTÉM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes

DE SUGESTÕES DO QUE NESSECITA MELHORAR PARA AJUDAR NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM.

VERSO

(COMENTÁRIOS FEITOS PELOS EDUCANDOS SOBRE O PREENCHIMENTO DO
FORMULÁRIO DO EDUCADOR)

Obs: Flávia deve ser mais pontual, trabalhar-se mais com a aprendizagem do aluno, deve ter um bom relacionamento com os alunos.

Obs: Marilha deve ser mais pontual, e deve ter um bom relacionamento com todos.

Obs: Cel. deve ser mais os critérios das avaliações deve ter mais paciência com os alunos.

Obs: Cláudia ser mais pontual nas aulas.

Obs: Roselândia fez a nota dez¹⁰ um professora que gosta o chapel, e pontual discute os critérios das avaliações utiliza metodologias que motiva os alunos, comunica de forma clara, facilitando a aprendizagem, preocupa-se com a aprendizagem do educando, analisa os resultados das avaliações tem demonstrações nos conteúdos, e mantém um bom relacionamento com os educandos. Parabéns Roselândia!!

e a todos também parabéns das outras!!!

ANEXO 10 – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO EDUCANDO



MST



Brigada Maria Zilda

Círculo Escolar Integrado das Escolas de Assentamento

FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DO EDUCANDO (A)

EDUCANDO (A) _____ SÉRIE _____

Fui assíduo (a)	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Fui pontual	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Cumpri as regras da sala de aula	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Fiz os trabalhos de casa	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Fui organizado (a)	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Colaborei nos trabalhos de turma e de grupo	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Estudei diariamente os conteúdos lecionados na aula	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Particpei nas aulas de forma adequada	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Comuniquei oralmente com clareza	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Escrevi com clareza e com clareza	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Compreendi as explicações do(a) professor(a)	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Quando tive dúvidas, tentei ultrapassá-las.	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Quando tive dúvidas, questioneei o(a) professor(a)	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Esforcei-me por melhorar o meu desempenho	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Tive uma boa relação com o(a) professor(a)	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Tive uma boa relação com os meus colegas	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Fui capaz de aplicar esses conhecimentos	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
Adquiri conhecimentos	SIM ()	NÃO ()	ÁS VEZES ()
APONTE OS PONTOS QUE NECESSITAM SER MELHORADOS			

ANEXO 11 – PAUTA DA REUNIÃO DE PAIS**MST**

Escola Municipal Emiliano Zapata/São José**Brigada Manuel Bonfim****Assentamento Cangussu****Coordenação Pedagógica (Idaiane Sales)**

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".
(Paulo Freire)

Reunião de Pais e Mestres 09-04-2010**Pauta:**

- Informes (E. estadual de educadores 28 a 30 de maio, dia das mães, incentivar a leitura em casa).
- Apresentação do quadro (coordenação, educadores e funcionários).
- Proposta pedagógica.
- Fardas.
- Disciplina dos educandos.
- Documentos dos educandos.
- Horário da educação infantil (07 até 10h30min).
- Viagem da 8ª série.
- O que ocorrer.

ANEXO 12 – REUNIÃO DE PLANEJAMENTO



MST



Escola Municipal Emiliano Zapata/São José
 Brigada Manuel Bonfim
 Assentamento Cangussu
 Coordenação Pedagógica (Idaiane Sales)

Planejamento abril de 2010

“A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”. (Paulo Freire)

Mensagem: ATIRE A PRIMEIRA FLOR (Glácia Daibert)

Dinâmica: *Força do trabalho em equipe*

Momento de Discussão e Debate (Profª Arlete)

Pauta:

- **Informes** (Encontro Estadual de Educadores, Visita do curso de pedagogia, Plano de curso, Marcha etc...)
- **Organização do espaço**, e cuidado com material didático (sala dos livros e dos educadores).
- **Horta** (pensar o dia do coletivo)
- **Viajem da 8ª série** (pensar como realizar)
- **Fardas** (modelo)
- **Dia das mães** (tira frentes de trabalhos)
- **Projetos** (discutir como realizar)
- **Semana do índio** (sugestão de atividades)
- **Avaliação** (do primeiro momento)
- **O que ocorre**

ANEXO 13 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado/a Dirigente,

Convidamos a Sr^a para participar da pesquisa “*A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*”. Esse estudo tem como objetivo principal analisar a gestão educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos dos Sem Terra, na Regional Sudoeste da Bahia, sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição dentro desse movimento social, tendo em vista que o MST luta pelo socialismo.

Acreditamos que para que tal objetivo seja alcançado será necessário: 1) Identificar como o MST implementa uma proposta de educação socialista em um país capitalista 2) verificar como a gestão educacional do MST se relaciona com a comunidade escolar e com a burocracia (Estado), no caso, as definições burocráticas das Secretarias Municipais de Educação dos municípios que possuem assentamentos do MST, na Bahia, de forma que não a impeça de atingir os seus objetivos de formação ideológica e 3) identificar qual o tipo de gestão educacional implementada no MST, observando se há coerência entre a gestão e a pedagogia proposta.

O estudo dessa temática ainda é incipiente e lacunar nas pesquisas sobre os aspectos burocráticos e a gestão educacional nas escolas de assentamentos e/ou acampamentos do MST, esperamos que os nossos resultados possam contribuir para a compreensão dessas dimensões que ainda hoje se encontram pouco exploradas.

Para levar a efeito esta pesquisa, gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário e responder a entrevista, buscando dar respostas que expressem o que você pensa, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Assim, no caso de aceitar fazer parte dessa pesquisa, o/a sr./a responderá a uma entrevista (semiestruturada), que será gravada em áudio, e realizada individualmente, por aproximadamente uma hora, bem como a um questionário com perguntas fechadas, por aproximadamente quarenta minutos. Estes são os únicos desconfortos a que o/a senhor/s será submetido/s. Os locais e horários

das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Vale ressaltar que você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que o/a senhor/a terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto o leve a qualquer penalidade.

Além disso, como responsáveis por este estudo, informamos que manteremos em sigilo todas as informações sobre seus dados pessoais, bem com nos comprometemos a indenizá-lo caso tenha, comprovadamente, algum prejuízo decorrente de sua participação na pesquisa.

Assim, se está claro para o/a senhor/a a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário, solicito que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua participação e colaboração.

Arlete Ramos dos Santos

Tel: (73) 3680-5120

e-mail: arlerp@hotmail.com

Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto (FAE/UFMG)

Orientador

VERSO-TCLE

Eu, _____, RG _____, aceito participar das atividades de pesquisa: “*A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*”. Fui devidamente informada que serei entrevistada, sendo que a mesma será gravada e que responderei ainda um questionário. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Fui, ainda, informado (a) que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

_____, ____/____/____

Assinatura

Obs.: Informo que o presente documento será obtido em duas vias (uma via para o participante da pesquisa e uma para guarda da pesquisadora) e será impresso em folha única (frente e verso).
