

ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA SINTONIA COM O IMPERIALISMO

STATE, SOCIAL MOVEMENTS AND RURAL EDUCATION: A TUNE WITH IMPERIALISM

ESTADO, LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UNA LÍNEA CON EL IMPERIALISMO

Marilsa Miranda de Souza¹

Resumo: O trabalho centra-se nas políticas públicas impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático brasileiro. A pesquisa identifica que as políticas do Banco Mundial, estão presentes em todos os municípios do Estado de Rondônia, que se fundamentam no neoprodutivismo (neopragmatismo e neotecnicismo) propagados no Brasil pelo ideário pós-moderno, a partir da década de 1990. Essas políticas foram implantadas arbitrariamente pelo poder coronelício existente em todo território brasileiro. O estudo demonstra que as pedagogias do campo propostas pela Via Campesina não diferem da educação burguesa pós-moderna imposta pelo imperialismo às semicolônias.

Palavras-chave: Educação do Campo; Capitalismo Burocrático; Imperialismo; Semifeudalidade.

Abstract: This paper focuses on public policies imposed by the imperialism and on the semi-feudal and semi-colonial relationships of the Brazilian bureaucratic capitalism. The research identifies that the World Bank's policies are present in all the municipalities in the State of Rondonia, which are based on neoprodutivism (neopragmatism and neotecnicism) propagated in Brazil by the postmodern ideas since the 1990's. These policies were implanted arbitrarily by the colonels' power existing throughout Brazilian territory. The study demonstrates that the rural pedagogy proposed by Via Campesina no different from postmodern burgeois education imposed by imperialism to the semicolonies.

Keywords: Rural Education; Bureaucratic Capitalism; Imperialism; Semifeudality.

Resumen: El presente artículo se centra en las políticas públicas impuestas por el imperialismo y las relaciones semi-feudales y semi-coloniales del capitalismo burocrático en Brasil. La investigación identifica que las políticas del Banco Mundial están presentes en todos los municipios del Estado de Rondônia, que se basan en neoprodutivismo (neopragmatismo y neotecnicismo) en Brasil propagada por las ideas posmodernas de la década 1990. Estas políticas se han aplicado de manera arbitraria poder coronelício existente en todo Brasil. El estudio demuestra que el campo de la pedagogía propuesta por la Vía Campesina no es diferente de la educación burguesa postmoderna impuesta por el imperialismo y semicolonias.

Palabras clave: Educación del campo, el Capitalismo Burocrático; Imperialismo; Semifeudalidade.

Introdução

O presente trabalho é um recorte da análise dos dados da pesquisa realizada no Estado de Rondônia na Amazônia Ocidental brasileira intitulada *Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990*. O objetivo central é identificar e analisar as políticas públicas existentes na educação do campo em Rondônia e as propostas construídas pelas

organizações camponesas para a educação do campo, delimitando o estudo no período de 1990 até os dias atuais, no nível de Ensino Fundamental. A pesquisa foi feita em quatro municípios (Ariquemes, Nova União, Rolim de Moura e Colorado D'Oeste), de forma que pudéssemos ter um panorama da educação do campo e, em âmbito local, compreender a aplicação e o funcionamento dessas políticas.

Para realizar este trabalho foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de compreensão da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite uma intervenção transformadora. Na análise e interpretação dos dados buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos das categorias *totalidade, contradição, ideologia e práxis*, estudando as relações sociais e econômicas que determinam a educação do campo e a produção das ações concretas dos sujeitos históricos que dela fazem parte. Também estudamos duas categorias históricas que nos ajudaram a compreender as relações de dominação existentes nas esferas socioeconômica, política e cultural e que incidem sobre as políticas educacionais. São elas: *imperialismo e capitalismo burocrático*. A aplicação destas categorias nos permitiu compreender a dominação histórica do imperialismo sobre o Brasil e suas consequências, a intromissão do capital estrangeiro e os processos de exploração e expropriação de nossas riquezas.

O princípio da contradição foi uma categoria fundamental na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. Dessa forma, buscamos em Mao Tsetung (1979) os fundamentos para identificar as principais contradições existentes na sociedade brasileira e no fenômeno pesquisado. Segundo Mao Tsetung (1979), uma contradição é a principal quando por um determinado tempo sua solução subordina a solução das demais. Concordando com Carvalho (2006), entendemos que a sociedade brasileira possui três contradições principais que se produzem no tipo de capitalismo aqui implantado: entre a imensa maioria da nação e o imperialismo; entre camponeses pobres e latifundiários e entre proletariado e burguesia.

Com base nessas contradições, compreendemos o Brasil como um país semicolonial, oprimido pelo imperialismo, especialmente pelo imperialismo norte-americano, que sustenta as mais atrasadas relações caracterizadas como semifeudais, especialmente no campo. Ao identificar as principais contradições da sociedade brasileira, buscamos elementos para compreender a educação brasileira e seus determinantes econômicos, pois compreendemos que é dentro dessa totalidade que estão situadas as políticas educacionais e as práticas pedagógicas da educação do campo.

O resultado da pesquisa definiu as questões principais desenvolvidas neste trabalho, que são: a) O Brasil é um país de capitalismo burocrático, que é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social (MAO TSETUNG, 2008; GUZMÁN, 1974); b) As políticas públicas de educação do campo são hegemonicamente formuladas, dirigidas e financiadas pelo imperialismo, por meio de uma de suas principais agências, o Banco Mundial, e se efetivam nos programas implantados na educação do campo por meio do coronelismo existente no âmbito do poder local; se fundamentam nas teorias do *capital humano* e nas concepções da educação neoprodutivista pautada no neoescolanovismo, no neoconstrutivismo e no neotecnicismo que caracterizam a educação imperialista pós-moderna (DUARTE,

200; SAVIANI, 2007); c) Há um *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, criado numa articulação dos movimentos da Via Campesina com o governo brasileiro e os órgãos do imperialismo. A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América Latina e Europa. No Brasil a Via Campesina é composta pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC - Movimento de Mulheres Camponesas; PJR - Pastoral da Juventude Rural; CPT - Comissão Pastoral da Terra e; FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil.

Imperialismo e Capitalismo Burocrático

Para tratar das políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo buscamos compreender a sociedade brasileira e as relações que se estabelecem no campo, para, assim, situar a educação do campo no contexto geral do Estado capitalista e dos seus objetivos. Para compreendê-los, inicialmente buscamos na teoria marxista o conceito de Estado e sua função na sociedade. O Estado originou-se da apropriação privada de riqueza e da luta de classes. É um produto da sociedade para legitimar e perpetuar a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre outra (ENGELS, 1995), funcionando como um instrumento de dominação, de coação, formado especialmente para manter a opressão sobre as classes dominadas (MARX; ENGELS, 2008), além de proteger a propriedade privada concentrada nas mãos da classe dominante (MARX; ENGELS, 1989). O Estado assume várias formas no capitalismo, dentre elas as formas transitórias denominadas por Lênin (1979) de semicoloniais, nas quais o imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais, violando a independência de suas semicolônias. Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto de colônias, por meio da ocupação do território pela potência estrangeira, como de semicolônias, que se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira, com esta controlando a estrutura e os aparelhos do Estado, as políticas públicas, os mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc., o que resulta na mais completa perda da soberania política da nação.

O imperialismo determina um tipo de capitalismo nos países dominados, chamado por Mao Tsetung (2008) de capitalismo burocrático. É o capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a estrutura econômica e social (GUZMÁN, 1974). O processo de formação do capitalismo burocrático no país dominado conformará uma burguesia servil, atada umbilicalmente ao imperialismo.

O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo ou coronelismo), que são interligadas e indissolúveis. Compreende-se, assim, que a definição de capitalismo burocrático, de semifeudalidade, não significa falar de feudalismo, nem de modo de produção feudal, e sim de capitalismo burocrático, que é uma parte nova dentro do processo histórico (MARTÍN MARTÍN, 2007).

O Brasil é um país de capitalismo burocrático. A estrutura agrária concentradora exerceu papel fundamental no tipo de capitalismo que se desenvolveu aqui. Quando Portugal optou por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das *capitanias hereditárias*, ficaram evidentes os traços iniciais da economia de ordem feudal. O modo de produção implantado na colônia se fundamentou no monopólio da terra e, como não havia servos da gleba, foi utilizado o escravo, que imprimiu uma característica ao peculiar sistema econômico brasileiro. Essas relações foram fortalecidas no final do Império, com o advento da produção cafeeira, que não trouxe nenhuma alteração na estrutura semifeudal da economia brasileira. Os ex-escravos, agora “livres”, ficaram como agregados, meeiros e arrendatários dos ex-senhores ou foram para as cidades trabalhar nos serviços braçais. Essa estrutura semifeudal se manteve devido a essa classe dominante ser, além de proprietária das terras e dos meios de produção, também detentora do poder político para garantir seus interesses (GUIMARÃES, 1968; SODRÉ, 1976). Surgiram os *coronéis*, na sua forma decadente e degenerada. Em decorrência da ruína de seus feudos, eles passaram a residir nas cidades, de onde dirigem toda a região, apoiados militarmente pelos *cabras e jagunços*, cuja atividade criou um cenário de sangue em todo o campo brasileiro, no início da República (BASBAUM, 1986, p. 142). O coronelismo foi aperfeiçoando seus métodos de dominação ao longo da história. O domínio imperialista teve como resultado a evolução do caráter semifeudal da sociedade brasileira, mas não o destruiu. O Brasil permanece mantendo seu caráter semifeudal e semicolonial, pois a independência política é apenas uma questão formal.

O Banco Mundial e sua hegemonia sobre as políticas educacionais para as escolas do campo

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o Banco Mundial, cujo objetivo central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista. A partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado feitas sob a orientação do imperialismo, por meio de seus órgãos Banco Mundial e Unesco. A reforma da educação teve como mola mestra a formação de professores, considerados culpados pelo baixo desempenho dos alunos. Em vez de elevar o conhecimento do professor, esse processo ofereceu formação inicial aligeirada e centrada na prática e priorizou a formação continuada, reforçando a cada dia o que o professor deve aprender a fazer em sala de aula.

Na pesquisa que fizemos no Estado de Rondônia, constatamos que as políticas de educação do campo na atualidade são parte do pacote imposto pelo Banco Mundial por meio das ações do FUNDESCOLA. Nos municípios de Rondônia estão implantados vários programas do Fundescola e outros formulados e financiados pelo Banco Mundial: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Gestão, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Jovem, Proler, Pró-Info, Além das Letras e Brasil Alfabetizado.

Estudando sobre cada um desses programas concluímos que todos eles se estruturam com base nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total* e que estão umbilicalmente ligados às teorias neopragmáticas e ao neotecnicismo. O pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da

Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani (2007), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu para desarticular os movimentos populares. O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresenta como um novo modelo, se oculta por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotski e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias (DUARTE, 2001). Essa proposta vai ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores “participativos”, “flexíveis”, “polivalentes”, com “competência” para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da qualidade total. Para se inserir-se na “modernidade” produtivista se faz necessário possuir “eficiência” e “competência”. Esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte (2003) chama de *pedagogias do aprender a aprender*. Todas essas pedagogias pragmáticas se fundamentam nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total*, ligadas operacionalmente à tecnologia organizada em grandes fábricas, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, etc. (FRIGOTTO, 2005), e adaptadas à reestruturação do capitalismo e à base técnica do trabalho, mas conservando as mesmas características gerais do fordismo. Nessa perspectiva, é preciso qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para “resolver problemas” e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado. Essa formação se baseia nos critérios de competência e está organizada dentro da lógica da informação, para inserir os trabalhadores na “*sociedade do conhecimento*”, que passa por mudanças constantes, atendendo ao objetivo de formar “capital humano”.

Esses programas estão centrados no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Concluimos, no estudo dos documentos do Banco Mundial, que a formação em língua portuguesa e matemática é uma meta do imperialismo, expressa no documento básico de Jotiem (BANCO MUNDIAL, 1990). Os camponeses precisam dominar os rudimentos da matemática e da língua, pois são essenciais para o desenvolvimento dos novos consumidores, de força de trabalho minimamente preparada para operar a tecnologia da mecanização agrícola, do uso de insumos, etc. A educação da língua e a matemática básica são aplicadas como treinamento às classes subalternas do capitalismo burocrático. As burguesias continuarão a ter uma educação centrada nos conhecimentos universais, na arte, na literatura, etc.

A principal contradição que encontramos ao estudar as políticas educacionais foi a presença do coronelismo nas relações existentes na educação do campo. O fenômeno do coronelismo está relacionado à semifeudalidade no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local. O coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, como explica Mariátegui (2008):

O termo gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O gamonalismo não está representado somente pelos gamonales propriamente ditos.

Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (p. 54).

O coronelismo não caracteriza apenas o problema da terra, mas toda uma estrutura política e administrativa das instituições do Estado. Os cargos técnicos e políticos concentram-se nas mãos de pessoas escolhidas e nomeadas pelos detentores do poder local e raramente são escolhidas por critérios profissionais.

O predomínio do autoritarismo e o não cumprimento da lei são as maiores evidências do coronelismo na educação. Os professores foram forçados a participar e executar os programas, sob pena de perseguições por parte do poder local. As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até as secretarias municipais de educação, onde elas se efetivam de fato.

A educação na perspectiva dos movimentos sociais do campo da Via Campesina: uma sintonia afinada com o imperialismo

Iniciemos com o fato de que em todos os eventos nacionais sobre educação do campo construídos hegemonicamente pelo pensamento da Via Campesina, em especial o MST, estavam presentes como *parceiros* a Unesco e o Unicef discutindo a educação do campo numa perspectiva “classista”. O que isso significa? Que esses órgãos supranacionais da ONU estão defendendo uma educação emancipadora para os camponeses? Quais os interesses da Unesco e do Unicef na educação do campo? A Unesco caminha umbilicalmente ligada ao Banco Mundial na elaboração e execução das políticas educacionais para os pobres da América Latina, especialmente os camponeses. O que estaria fazendo em parceria com o MST? Que interesse tem o MST em fazer parceria com esses órgãos do imperialismo? É importante ressaltar que no verso de todas as publicações da *Coleção Por uma Educação do Campo* figuram logotipos dos organismos internacionais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA. É uma associação direta ao capitalismo burocrático representado pelo governo brasileiro. A Unesco, como porta-voz do Banco Mundial na Declaração de Dakar, deixa claro que o Estado deve buscar apoio na iniciativa privada, buscar parcerias com ONGs, etc.

A *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* faz parte dessa “grande aliança”, pois, ao mesmo tempo em que supostamente se amplia o direito à educação (princípio da equidade), também se neutraliza as forças políticas que poderiam se opor ao projeto imperialista. Os documentos da Unesco e do Unicef defendem as mesmas diretrizes que o Banco Mundial para a educação das semicolônias do imperialismo, ressaltando a preocupação com a “Paz Internacional” e propondo a solidariedade com os pobres, negros, mulheres, índios e camponeses, na busca de equidade, o que garante a “paz” para a burguesia continuar seu curso de exploração das massas trabalhadoras.

Vejam alguns aspectos que aproximam proposta do *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* e todo arcabouço teórico da proposta da Via Campesina (que hoje se tornou uma política pública instituída pelo Ministério da Educação) com a proposta dos órgãos multilaterais do imperialismo.

O retorno do ruralismo pedagógico: o “específico” e o “diferente” das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo. Este é um aspecto importante, que remete a proposta ao ideário da educação burguesa, é a noção de diferença, de especificidade, comum nos discursos dos organismos internacionais, que o traduzem como *multiculturalismo*, uma das categorias pós-modernas da educação. O multiculturalismo é uma concepção baseada num movimento teórico que se iniciou nos Estados Unidos em meados do século XX, como forma de enfrentar as contradições decorrentes dos conflitos de bases econômicas, políticas e etnoculturais que possam abalar a ordem imperialista. Essa ideologia foi disseminada como abordagem curricular contra todo preconceito e discriminação na escola. As diferenças culturais devem ser tratadas, mas não isoladamente. Devem ser tratadas no âmbito da análise de classe, pois o que se destaca como “diferente” na caracterização do índio, da mulher, do negro, do camponês, etc., são justamente os mecanismos de dominação de classe. Quem são os diferentes? São os marginalizados do processo de produção capitalista, os pouco ou não escolarizados, os mais explorados por sua condição de classe. Fala-se em “incluir” os “excluídos” e não destruir a sociedade capitalista que é a causadora de todas as desigualdades. Será que se busca realmente incluir os excluídos ou se tem uma exclusão travestida de inclusão? Esse discurso visa obscurecer os antagonismos, pois, ao se implementarem políticas pautadas nesse discurso, a inclusão fica desmascarada. Conter a luta dos marginalizados é uma condição básica para manter as formas de dominação atual. Portanto, manter a ilusão de que os “excluídos” estão sendo tratados de forma “diferenciada” pelas políticas públicas é uma forma de aliviar as tensões sociais e abrandar a luta de classes. Essa é uma ideia projetada para criar um sistema de controle social pelo imperialismo sobre suas semicolônias. As agências internacionais têm se encarregado de envolver os países membros nas políticas que tratam do “respeito à diversidade cultural” e “tolerância” em relação aos “diferentes”, disseminando uma “cultura da paz”, uma vez que os brancos e negros pobres, mulheres e povos indígenas, maioria nos continentes dominados, constituem uma ameaça.

Distanciando-se das categorias marxistas Caldart (2004), uma das principais teóricas da proposta educacional do MST, assume um discurso vinculado às categorias pós-modernas e privilegia a cultura, a identidade e a subjetividade. A ênfase deixa de ser o trabalho educativo e passa a ser a cultura e a identidade dos sujeitos. A concepção desenvolvida por Arroyo (1999), Caldart (2000; 2002; 2004), Fernandes (2004; 1999) e outros, que se associam ao pensamento da Via Campesina, especialmente ao MST, justifica a especificidade da educação do campo na evidente pobreza dos camponeses, em contraste com sua riqueza cultural.

A especificidade da educação do campo não pode estar vinculada apenas aos aspectos culturais do campo e seus elementos, à produção camponesa, mas deve estar voltada à totalidade do conhecimento humano, caso contrário, será uma educação reducionista, utilitária. A separação cidade-campo traz uma aparente compreensão do mundo. Perde-se a visão do universal, composto pela junção dessas duas realidades. Só pela totalidade se pode compreender o mundo real concreto em sua essência. O rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital, uma vez que o capitalismo não é singular, sua lógica não é singular. O capitalismo é totalizante e suas leis são universais. O capitalismo não oferece condições para “espaços diferenciados”. O capital avança sobre todos os espaços, sobre todas as dimensões da vida

humana, inclusive busca a unificação da cultura dos diferentes povos do mundo. Portanto, essa dualidade é falsa e nega o próprio movimento do capital na sua fase mais totalizante, que é o imperialismo.

Outra característica que identifica a proposta educativa da Via Campesina como conservadora se refere à reedição do Ruralismo Pedagógico. O movimento “Por uma Educação do Campo” defende uma educação voltada para a fixação dos camponeses no campo, como já foi identificado por Bezerra Neto e Bezerra (2007). O Ruralismo pedagógico foi uma resposta das classes dominantes às ameaças provocadas pelo inchaço das cidades nas décadas de 1920 a 1940. Ressaltavam o sentido da ruralidade do Brasil, que tinha de ser valorizada, exaltada. O Ruralismo buscava a adaptação dos programas e currículos ao meio rural, à cultura camponesa.

O discurso de “fixar o homem no campo” foi um discurso originado no seio da burguesia, num momento de desenvolvimento do Estado capitalista burocrático. A burguesia estava preocupada não apenas com o êxodo rural, mas com a construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado. Hoje, a “reedição” do Ruralismo pedagógico pelos movimentos da Via Campesina integra um contexto de reformas e de diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação, mediante políticas públicas localistas que atendam às necessidades de um capitalismo em crise.

A mobilidade espacial é algo inerente ao próprio movimento do capital, que em cada momento histórico determina as condições e os espaços a serem ocupados. A defesa do Ruralismo pedagógico está vinculada às políticas compensatórias, focalizadas, existentes no campo. É mais uma forma de segmentação da sociedade, “é uma necessidade que o capitalismo contemporâneo criou, como forma de segmentar a sociedade para implementar políticas públicas para amenizar os conflitos sociais” (LOVATO, 2009, p. 10). A fixação dos camponeses no campo depende de diversos fatores. Não é a pedagogia que fixará os camponeses no campo, mas suas condições de existência. A educação do campo não passou por mudanças que elevassem sua qualidade e acesso a toda a população (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2007), o que demonstra que, se não houver transformação na estrutura semifeudal do campo, não será possível sair desse atraso histórico a que essas populações estão submetidas.

Outro aspecto levantado é que as pedagogias defendidas pelo MST que fundamentam a proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* são heterogêneas, um aglomerado eclético que tenta unir o pensamento cristão, as concepções fenomenológicas da educação popular pragmáticas e as produções de educadores soviéticos. Um “ecletismo pedagógico”, como denominou Bezerra Neto e Bezerra (2007):

Adotam ainda propostas às vezes inconciliáveis do ponto de vista metodológico, chegando a utilizar os pressupostos tanto de um existencialista cristão como Paulo Freire até de um materialista como Makarenko, passando por nacionalistas como o cubano José Martí. Fazem uso ainda das metodologias educacionais que dão sustentação ao modelo neoliberal no campo educativo, como os princípios piagetianos, através do seu construtivismo (p. 6).

Destaca-se, em meio ao ecletismo pedagógico, a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Este autor é o mais importante dos teóricos brasileiros no campo da educação. Ganhou projeção nacional e

internacional devido à sua vinculação direta aos órgãos do imperialismo e sua posição antimarxista, assumida (FREIRE, 1992).

O MST apropria-se do termo pedagogia socialista de forma idealista, utópica, redentora, não no sentido do socialismo científico que articula o trabalho, a educação e a produção. A educação do MST distancia-se da filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, da revolução socialista.

O mais grave desse processo de separação da escola da cidade e da escola do campo é que ele dificulta a aliança operário-camponesa, condição fundamental para o desencadeamento da revolução. Ao reforçar a identidade camponesa como algo à parte, torna cada vez mais distante a construção de uma identidade de classe.

Considerações finais

A pesquisa revelou que a educação do campo reflete os interesses econômicos do imperialismo, em aliança com as classes burguesas latifundiárias, em oposição aos das amplas massas de trabalhadores do campo. Revelou, ainda, que esses interesses se processam também no âmbito da cultura, no qual se estimula o individualismo e o misticismo, subjugando a cultura nacional por meio dos processos de aculturação camuflados pelo discurso de modernidade; que as políticas educacionais do Banco Mundial para os camponeses se revestem de um caráter “humanitário”, de “justiça social” e “combate à pobreza” e se concretizam prioritariamente na oferta do Ensino Fundamental, visando, sobretudo, conter a luta de classes, manter as classes dominadas sob controle, prepará-las para o trabalho cada vez mais precário e, principalmente, para servir ao agronegócio; revelou que a educação dos movimentos da Via Campesina, por possuir os mesmos fundamentos que a educação proposta pelo imperialismo, se aliou à burocracia do Estado, ao governo do PT por meio do *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, retirando a máscara da proposta de educação crítica que reivindicava para os camponeses, ao contrário, se reveste de uma concepção revisionista e deformadora do marxismo, ligada aos princípios liberais pós-modernos, explicitamente definidos num ecletismo pedagógico anticientífico que serve ao objetivo imperialista de aplacar a luta de classes no campo e impedir a aliança operário-camponesa. Para Lênin (1986), esse ecletismo tem um único e indisfarçável propósito: impedir o desenvolvimento da consciência de classe, adestrar o proletariado para continuar aceitando a exploração semifeudal e capitalista. O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979). Somente o Partido Comunista, baseado na aliança operário-camponesa, poderá derrotar o oportunismo/revisionismo, a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, edificando um novo poder, uma nova economia, uma nova cultura, uma sociedade de nova democracia.

Referências:

- ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. *A educação básica do campo e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BANCO MUNDIAL. *El mejoramiento de la educación primaria em los países en desarrollo: examen de las opciones de política*. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, mar. 1990, Bangkok.
- BASBAUM, L. *História sincera da República: das origens a 1889*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. *HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 26, p. 130-143, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_26.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, n° 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- _____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: COLLING, E.; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- _____. Escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto Popular e escola do campo*. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 3. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.
- CARVALHO, A. D. *O revisionismo albanês de Amazonas e sua crítica "demolidora" do maoísmo*. Rio de Janeiro: Difusora, 2006.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2009.
- _____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luría). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2009.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. *Anti-Dühring*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FERNANDES, B. M. Por uma Educação do Campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. *A educação básica do campo e o movimento social do campo*. Coleção Por uma educação básica do campo, n. 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, G. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GUIMARÃES, A. P. *Quatro séculos de latifúndio*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GUZMÁN, A. *La problemática nacional: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga*. Lima, Peru, 1974. Disponível em: <http://www.blythe.org/peru-pcp/docs_sp/nacional.htm>. Acesso em: jan. 2009.

LÊNIN, V. I. Sobre o problema da dialética: escrito em 1915. In: _____. *Obras completas*. Moscou: Progresso, 1986. v. 29.

LOVATO, D. M. C. A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 16., 2008, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em:

<[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTA%20NHA%20LOVATO%20760 .pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTA%20NHA%20LOVATO%20760.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2009.

MAO TSETUNG. *A filosofia de Mao Tsetung*. Belém: Boitempo, 1979.

_____. *Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático*. 2. ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

MARIÁTEGUI, J. C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTÍN MARTÍN, V. O. *El papel del campesinato en la transformación del mundo actual*. Valencia: Baladre, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo, 2008.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

Notas:

- 1 Graduada em Pedagogia e Direito pela Universidade Federal de Rondônia, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Educação do Campus de Rolim de Moura e membro docente na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Núcleo de Educação/Campus José Ribeiro Filho - Porto Velho-RO. Email: souzamaris@bol.com.br

Recebido em: 12/2012

Publicado em: 06/2013.