

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

**A GESTÃO EDUCACIONAL DO MST E A BUROCRACIA
DE ESTADO**

**Belo Horizonte, MG
2010**

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

**A GESTÃO EDUCACIONAL DO MST E A BUROCRACIA
DE ESTADO**

Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, área de concentração Educação em Conhecimento e Inclusão Social, linha de pesquisa em Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Célia Tanajura Machado

Belo Horizonte, MG
2010

S233g

Santos, Arlete Ramos dos.

A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado /
Arlete Ramos dos Santos, 2010.

223f.: il.; col.

Orientador (a): Antônio Júlio Menezes Neto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Programa de Pós-graduação em educação: conhecimento
e inclusão social.

Referências: f. 180 – 197.

1. Gestão educacional – Movimentos Sociais – Brasil. 2.
Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Educação. 3.
Educação – Capitalismo X Socialismo. I. Neto Menezes,
Antônio Júlio. II. Universidade Federal de Minas Gerais,
Programa de Pós-graduação em educação: conhecimento e
inclusão social. III. T.

CDD: 371.2

Cristiane Cardoso Sousa / Ciência da Informação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A GESTÃO EDUCACIONAL DO MST E A BUROCRACIA DE ESTADO

Arlete Ramos dos Santos

Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos necessários do Grau de Mestre em Educação, área de concentração, Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Membros da Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza – Universidade Federal de Viçosa

Belo Horizonte, MG, de agosto de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais:

Agradeço inicialmente a Deus por ter me dado coragem e sabedoria para vencer essa batalha. Ao meu esposo Gil, que me dedicou carinho e compreensão. Aos meus filhos Igor, Jonatan e Yan Carlos que me acompanharam nessa jornada e muitas vezes ficaram privados da minha atenção.

Dos aprendizados e afetos

Ao MST por ter sido uma grande escola na minha vida;
Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto;
À minha co-orientadora Prof^ª Dr^ª Célia Tanajura Machado.

Dos afetos e aprendizagens

A toda minha família que me encorajou e colaborou comigo nessa empreitada. A todos os colegas e professores, a todos os companheiros e companheiras Sem Terra que colaboraram na realização dessa pesquisa, especialmente, Nide Salgado e Idaiane Sales. E a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram nessa jornada que aconteceu longe do meu lar.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar a gestão educacional sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição no MST, tendo em vista que esse Movimento luta pelo socialismo. O local de pesquisa foi a Escola Municipal Emliano Zapata, situada no Assentamento Cangussu, município de Barra do Choça, BA. Para tanto buscou identificar os instrumentos da burocracia estatal capitalista existentes na referida escola; analisar se a gestão implementada na escola é autoritária ou democrática, e descobrir quais os desafios e conflitos vivenciados pelo gestor da educação no MST, uma vez que ele faz os papéis de diretor/coordenador junto à burocracia estatal (Secretaria Municipal de Educação), onde predomina o capitalismo, e de militante junto ao setor de educação do Movimento, cuja predominância é o socialismo. O caminho escolhido foi, a partir do referencial teórico weberiano e marxista, fazer uma revisão de literatura com autores que tratam das categorias analíticas do tema, a saber: burocracia, movimentos sociais, democracia e gestão. As reflexões com base nos pressupostos teóricos e nos dados coletados levou a concluir que a gestão educacional do MST é democrático/participativa, com especificidades próprias voltadas para o objetivo de implementar a proposta pedagógica do Movimento tendo em vista uma pedagogia socialista. As características predominantes são a autonomia e o trabalho coletivo. A partir do marco conceitual do que é tido como *burocracia* nos estudos realizados durante a pesquisa, ficou claro que a forma de organização, coordenação e sistematização do MST não se encaixa nesse termo. Por isso, entendeu-se como necessário criar uma nomenclatura para essa forma de estruturação, a qual foi denominada de *Racionalidade Coletiva* nessa pesquisa.

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Associação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CBCAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEDES – Centro de Estudos, Direito e Sociedade
- CEPAL – Comissão Econômiuca Para a América Latina
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965)
- CONTAG – Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CPC – Círculo Popular de Cultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
- EFAS – Escolas Família Agrícola
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
- FAE – Faculdade de Educação
- FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
- IAA – Instituto de Assistência do Álcool
- IBC – Instituto Brasileiro do Café
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MLST – Movimento dos Lavradores Sem Terra

MOVA – Movimento de Alfabetização

MP – Mobilização Política

MR – Mobilização de Recursos

MST – Movimento Sem Terra

NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

NMS – Novos Movimentos Sociais

OLC – Organização da Luta no Campo

OREALC – Oficina Regional para Educação da América Latina e o Caribe

PDE – Plano de Desenvolvimento na Educação

PIMPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (1963), fundido com o Pimmo em 1972;

PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária (do Mobral, com incursão permanente no meio rural)

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem

SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação na Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SSR – Serviço Social Rural.

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

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

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SOMOS ESTE MOVIMENTO

*Quando a gente descobre que tem um caminho
Já não quer ficar sozinho nem o sofrimento
E ao redor de uma bandeira e o cheiro de fumaça
Balançando com a massa se faz movimento.*

*E ninguém foge da luta
Mostrando o que a gente é
Enfrentando a força bruta
Remando contra a maré.
Somos como o mar revolto
Que arrasta o pecador
Somos este movimento
Por fora e por dentro
Vermelho na cor
Que se faz com a bravura
A força e a ternura
Do trabalhador.*

*Todo dia é aniversário nessa caminhada
Porque em cada pegada se faz o destino
Os anos parecem curtos mantendo a memória
Traçamos cada vitória ao som de nosso hino.*

*Olhando para o futuro e sempre caminhando
Cada um vai encontrando a razão de ser
Homem, mulher e menino lutando e cantando
Assim se faz a história aprendendo a fazer.*

Ademar Bogo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<i>Objetos e pressupostos teóricos.....</i>	<i>12</i>
<i>A composição desse estudo.....</i>	<i>19</i>
<u>1 A BUROCRACIA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....</u>	<u>21</u>
a. TIPOS DE BUROCRACIA.....	23
b. AS TEORIAS ADMINISTRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA BUROCRACIA.....	30
c. A BUROCRACIA NO ESTADO SOCIALISTA.....	39
1.3.1A burocracia e o socialismo.....	44
d. A SOCIALDEMOCRACIA.....	46
e. EDUCAÇÃO E BUROCRACIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	48
f. A BUROCRACIA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	54
<u>2 A IMPORTÂNCIA DA BUROCRACIA PARA A DEMOCRACIA.....</u>	<u>59</u>
<u>3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SEUS PARADIGMAS.....</u>	<u>69</u>
a. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	74
b. OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UM MUNDO GLOBALIZADO.....	76
c. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL.....	78
d. OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	81
3.4.1O liberalismo capitalista no meio rural brasileiro.....	83
e. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	89
3.5.1O MST: um pouco de história.....	90
f. O MST NA REGIONAL SUDOESTE DA BAHIA.....	93
g. A EDUCAÇÃO NO MST.....	97
3.7.1Trajetória: da Educação Rural à Educação do Campo.....	99
3.7.2As políticas públicas na formação inicial e continuada de professores do MST.....	107
3.7.3A autonomia e os mecanismos de regulação burocrática na formação e na educação dos Sem Terra.....	110
3.7.4Paradigmas de formação de professores no MST.....	113
<u>4 GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....</u>	<u>115</u>
a. A gestão no contexto da reestruturação produtiva do capital: o paradigma pós-fordista.....	118
b. Gestão X Administração.....	119
c. A gestão e a descentralização.....	121
d. Tipos de Gestão.....	123
e. Gestão Autoritária X Gestão Democrática na educação brasileira.....	126
f. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MST.....	131
4.6.1Organização estrutural da gestão da SEMED de Barra do Choça.....	133
4.6.2Organização da gestão da educação do MST na regional Sudoeste da Bahia.....	134
4.6.3A gestão da educação na Escola Municipal Emiliano Zapata sob a ótica da SEMED.....	137
4.6.4Gestão da Escola Municipal Emiliano Zapata sob a ótica do MST.....	139

5 A GESTÃO E A BUROCRACIA: APRESENTAÇÃO E APRECIÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	142
<i>a. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS:.....</i>	<i>143</i>
<i>b. ANÁLISE QUALITATIVA: CATEGORIAS</i>	<i>148</i>
5.2.1A gestão e a formação político/pedagógica: -----	148
5.2.2Os sentidos da burocracia do MST-----	156
5.2.3O trabalho coletivo -----	162
5.2.4Autonomia-----	164
5.2.5Tratamento diferenciado-----	167
5.2.6Pedagogia Socialista -----	169
<i>c. Análise documental.....</i>	<i>170</i>
6 BUROCRACIA NO MST: EM BUSCA DE UM CONCEITO.....	173
7 CONCLUSÃO.....	177
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXOS.....	200

OBJETOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo analisar a gestão educacional sob o enfoque da burocracia estatal capitalista, como elemento de contradição no MST, tendo em vista que esse Movimento luta pelo socialismo. O local de realização da pesquisa foi a Escola Municipal Emiliano Zapata, situado no Assentamento Cangussu, município de Barra do Choça, na Regional Sudoeste da Bahia. Nesse sentido, o interesse foi pesquisar como se procede a gestão educacional do MST, tendo em vista que, mesmo sendo uma organização de massas que luta contra a burocracia capitalista, como dizem os Sem Terra, para legalizar a vida escolar dos seus alunos ou para sustentar o aparato educacional, esse Movimento não pode fugir dos instrumentos legais e/ou burocráticos do capitalismo. O que constitui um paradoxo, uma vez que o Movimento tem como objetivo uma sociedade socialista.

Parte-se da experiência da pesquisadora quando trabalhou como gestora de escolas do MST no município de Vitória da Conquista, Regional Sudoeste da Bahia, a qual avaliou que não foi fácil conciliar os interesses da Secretaria Municipal de Educação com os do MST, pois os primeiros são de cunho administrativo-burocráticos, e os demais, são político-ideológicos da classe trabalhadora. Sendo assim, buscou-se na pesquisa encontrar dados concretos que servissem para dirimir dúvidas sobre essa relação burocrática, antagônica, na relação entre capital e trabalho na sociedade atual sobre esse movimento social.

No paradigma societário vigente, a burocracia tem se destacado como elemento de dominação, sendo, geralmente, o Estado o seu eixo central, por meio da normatização da vida das pessoas, mediante o uso dos instrumentos legais que servem muitas vezes para desarticular os movimentos sociais.

É nesse cenário de antagonismos, que surge, em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das lutas dos trabalhadores do campo e da igreja, pela reforma agrária, buscando muito mais que a terra. Para Menezes Neto (2003, p. 48),

a origem desse Movimento está nas lutas dos expropriados da terra, principalmente no sul do Brasil, com o apoio das igrejas que seguiam a Teologia da Libertação. Majoritária neste contexto, a Igreja Católica, em grande parte devido à ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Conselho Indígena Missionário (CIMI) e da Comissão Justiça e Paz, apresenta a sua face comprometida com os interesses dos exploradores e abre seus espaços, inclusive os espaços físicos para os trabalhadores do campo. Setores progressistas das igrejas luteranas, com base no sul do Brasil, foram também importantes na gênese do MST.

O Setor de Educação do MST cresceu significativamente, expandindo-se 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 através da secretarias e universidades estaduais e municipais, ou com outros organismos internacionais como a UNESCO e UNICEF.

No que se refere à educação, o MST busca atingir seus objetivos de formação político-ideológica em direção à mudança social com recursos do próprio capitalismo. Entender a importância da burocracia como um dos mecanismos utilizados para que isso aconteça faz parte da relevância dessa pesquisa, uma vez 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.

Na educação do MST, consultando a literatura que trata do assunto, observa-se objetivos totalmente inversos, quando a preocupação é com a educação socialista, construída também de forma dialética na própria história do movimento social, totalmente voltada para os interesses da classe trabalhadora, conforme pode ser verificado no trecho abaixo:

A potencialidade pedagógica da coletividade, ou mesmo das práticas organizativas e das relações sociais, não é uma novidade proposta pelo Movimento. Podemos dizer que há uma tradição pedagógica desta reflexão, em grande parte vinculada às reflexões sobre a dimensão educativa do conjunto das práticas sociais. De modo geral, a pedagogia socialista sempre insistiu bastante sobre isto. O pedagogo, por exemplo, construiu toda sua estratégia pedagógica, a partir do ideal da coletividade [...], Gramsci já tinha feito reflexões na mesma direção, e no próprio Marx é possível encontrar elementos neste sentido. Quando o MST buscou este princípio pedagógico em suas atividades de formação e educação, dialogou bastante com essa literatura, embora a dinâmica do movimento social tenha exigido alguns temperos diferentes e produzido elementos de uma nova síntese (CALDART, 2000, p.220).

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

É importante destacar também que existem propostas que vêm de empresas capitalistas, com o objetivo de formar trabalhadores e trabalhadoras, porém, ajustadas aos interesses do mercado. Isso foge dos interesses do MST, que busca formar para a coletividade e não para o individualismo de mercado. Cabe à gestão educacional fazer com que a formação aconteça de forma que atinja os objetivos dos Sem Terra.

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 pesquisa scielo, Anped, Capes, Scholar, Inep, estantevirtual, ilége, CNPQ, nenhum estudo acadêmico que versa especificamente sobre a burocracia estatal e a educação no MST, fato que torna esse estudo *sui generis*. Como a pesquisadora foi gestora em áreas de assentamento, tem conhecimento de que esse objeto de pesquisa é algo cotidianamente vivenciado pelo (as) gestores (as) nesses espaços, deixando-os muitas vezes angustiados por terem questionamentos sem respostas acadêmicas como base até o momento.

Este trabalho traz como aporte teórico as contribuições de Marx e Weber sobre a burocracia no que se refere aos sistemas de governo socialista e capitalista, uma vez que o MST, apesar de estar imerso em um país capitalista, luta pelo socialismo e faz uso do aparato burocrático estatal capitalista para atingir seus objetivos ideológicos socialistas. Weber se destaca como teórico que analisa a burocracia no âmbito estatal e empresarial.

Em Weber (1998, p. 145),

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 (...).

Sendo assim, faz sentido a utilização de suas contribuições nesse estudo para observar como a burocracia estatal está presente na instituição escolar do MST, como mecanismo de organização e sistematização, constituindo uma base racional-legal. Os elementos analisados por Weber enfatizam como elementos da burocracia, além do poder e da dominação, a questão do lucro no capitalismo. O diálogo com a vertente marxista acontece na medida em

que Marx discute os pressupostos para se chegar ao socialismo, como pretende o MST. As suas análises se dão de maneira que conscientiza os trabalhadores de que eles estão sendo explorados pelo capitalismo. A metodologia utilizada por Marx é uma análise partir do estudo de categorias como mais-valia, alienação, proletariado, entre outras. E a burocracia aparece nesse contexto fazendo parte dos funcionários do Estado que agem de acordo com os interesses da classe dominante. Nesse sentido, para chegar ao socialismo, seria necessário acabar com esse aparelho burocrático estatal.

O caráter instrumental da ação política da burocracia de Estado para assegurar os interesses das classes dominantes, como a propriedade privada burguesa e a exploração das pessoas, permitiam que a burocracia tivesse uma margem de iniciativas, assumindo a consciência possível das classes dominantes, superando os interesses burgueses corporativos e imediatos, defendendo a burguesia. Poderia até usar a força coercitiva da polícia ou ir de encontro aos interesses econômicos burgueses. Tudo seria permitido se o objetivo fosse garantir a ordem social, as relações de produção e a acumulação do capital.

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 (1970, p.240),

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.

É contra esses aspectos da burocracia estatal que situa o debate do marxismo no MST, além da análise das formas de exploração da classe trabalhadora pelo capital. Contrapondo esse Estado capitalista, o MST, inspirado em Marx, propõe que o sistema socialista de governo seja implantado a partir da luta dos trabalhadores, como diz Bogo, dirigente nacional desse movimento:

A formulação do projeto popular de natureza socialista é o caminho para nos levar ao poder. Popular, no sentido de tudo o que se opõe à elite ou à classe dominante, ao Estado e ao capital e que, todas as forças sociais populares que estão próximas da classe proletária possam participar. O projeto socialista é a única maneira de reconstruir as identidades destruídas, superar as que oprimem e propor a emancipação das novas identidades (BOGO, 2002, p. 22).

A luta pelo socialismo no MST tem como objetivos questões mais amplas e atuais que se diferem do que era proposto por Marx no século XIX:

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, tornará 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. 24).

Nesse trabalho estudou-se o MST destacando-o como um movimento social do campo, categoria definida analiticamente por Melucci (1989, p.57) como uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) que desenvolve um conflito, (c) e rompe com limites do sistema em que ocorre a ação.

Diante do exposto, observa-se que o MST é uma organização gestada no seio da classe trabalhadora, em busca da cidadania negada pelo capitalismo moderno, sendo que este Movimento tem sentido a necessidade do uso da burocracia, por meio de instrumentos de poder e controle e como mecanismo de legitimidade das ações que dependem do aparato estatal capitalista.

Sendo assim, a pesquisa teve algumas questões a serem respondidas: Como a gestão educacional do MST concilia a utilização dos instrumentos burocráticos do Estado, com os 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 pelo socialismo voltado para a coletividade? Quais os instrumentos burocráticos utilizados nas escolas do MST? Qual o tipo de gestão educacional implementada pelo MST na Escola Municipal Emiliano Zapata?

Os objetivos perseguidos durante a pesquisa foram: 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; analisar a burocracia estatal, como instrumento do sistema capitalista, e seus desdobramentos na gestão educacional do MST; Identificar os instrumentos burocráticos utilizados na gestão educacional do MST, e se estes são utilizados como mecanismos de controle e poder; verificar como a gestão educacional do MST se relaciona com a burocracia (Estado), no caso, as definições burocráticas da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça, BA, de forma que não a impeça de atingir os seus objetivos de formação; Identificar qual o tipo de gestão educacional implementada no MST, e se há coerência entre a gestão e a pedagogia proposta.

Para o desenvolvimento desse estudo, optou-se pelas pesquisas qualitativa e quantitativa com análise descritiva e utilização de tabulação de dados. Nessa dimensão, afirma Martins (2002, p. 58): “Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de não se poder insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos em passos ou sucessões como escada em direção à generalização”.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

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, 1997, p. 20). E, ainda, conforme descreve 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. Utilizou-se da teorização, frente à realidade posta, para compreendê-la, sempre confrontando e analisando aspectos empíricos, históricos, ideológicos, sociais, entre outros, em busca de interpretar o objeto de estudo em sua totalidade.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio da observação, de entrevistas semi-estruturadas (GIL, 2002) e da aplicação de questionários com perguntas fechadas. Tendo em vista que a pesquisadora trabalhou dez anos em escolas de assentamentos

do MST, a observação se faz necessária como instrumento de investigação, pois assim, teve a oportunidade de recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação, ajudando a refletir sobre o fenômeno estudado. Nesse caso, prima-se pelo “observador participante” o qual na perspectiva de Ludke & André desempenha um papel em que

a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (1986, p. 18).

O processo de observação direta foi sistematizado mediante o uso do diário de campo porque “ele provoca o despertar para os acontecimentos e temas não previstos ou não captados pelas demais técnicas” (LOPES et al., 2002, p. 134), evidenciando, desta maneira, a atuação dos gestores, professores e o trabalho com os estudantes. A entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Adotou-se também, para a coleta de dados, fontes documentais. Foram consideradas fontes documentais nessa pesquisa os planos de aula, legislação acerca de assuntos educacionais relacionados direta ou indiretamente com a problemática, tais como portarias e resoluções da Secretaria Municipal de Educação, documentações da secretaria das escolas, diário de classe, ata de reuniões, proposta de educação do MST, atas, projeto político pedagógico da escola pesquisada, entre outros. Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

As entrevistas e os questionários foram elaborados, objetivando investigar os princípios político-pedagógicos do MST, a metodologia de sala de aula, a formação dos professores, as concepções teórico-metodológicas adotadas, entre outras questões, para análise das contradições de gestão escolar. Para compreender melhor o funcionamento da gestão escolar foram envolvidos na pesquisa: professores, pais, alunos, direção escolar, coordenação escolar, secretário(a) escolar, e direção e coordenação regional e estadual e nacional do MST.

A COMPOSIÇÃO DESSE ESTUDO

O estudo que deu origem a essa dissertação 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 das demarcações sócio-históricas, a produção dessa dissertação 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 ao tema, 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:

No capítulo 1 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.

No segundo capítulo foram feitas considerações e discussões teórico-analíticas acerca da importância dos aspectos burocráticos para que haja democracia na sociedade, no que 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 ao referencial teórico desse estudo.

No terceiro capítulo estabeleceu-se uma abordagem conceitual sobre os movimentos sociais e seus paradigmas utilizando como base a teoria dos movimentos sociais de Gohn (2005). A ênfase à referida autora se deve à carência de autores no meio acadêmico que elaboraram teorias sobre os movimentos sociais no Brasil. O capítulo traz uma discussão sobre os movimentos sociais no contexto brasileiro, destacando os que fazem parte do campo, principalmente o MST. Sobre este último foi feita uma abordagem histórica, situando-o no contexto da Regional Sudoeste da Bahia e no assentamento onde foi realizada essa pesquisa. Inicia, também, a discussão sobre a educação no Movimento, onde são observados os elementos da sua proposta pedagógica e das políticas de formação de professores *in loco*.

O quarto capítulo estabeleceu-se uma abordagem conceitual sobre gestão, destacando-a no sistema de reestruturação produtiva do capital, bem como a conceituação dos tipos de gestão existentes. Estudou-se, 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 foi a diferença da estruturação da gestão de acordo com a burocracia estatal (secretaria municipal de educação) e a forma como é implementada pelo MST, na escola pesquisada.

No quinto capítulo trabalhou-se com os dados de cunho qualitativo e quantitativo. As fontes pesquisadas foram documentos que revelam a estrutura burocrática da escola (transferências, ficha individual dos alunos, atas, cadernetas, etc.), bem como elementos que evidenciam como a gestão se organiza para desempenhar a sua função (planejamento de reuniões, pauta de reuniões de planejamento com os professores, plano de ação da escola). Traz também a apresentação e análise dos dados das entrevistas e questionários além da discussão das categorias de análise evidenciadas nas entrevistas.

No sexto capítulo apresenta-se uma sugestão de nome para a burocracia no setor de educação do MST, uma vez que esta apresenta características diferentes do que é denominado por burocracia na literatura estudada para a realização desse estudo.

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

1 A BUROCRACIA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Quando o sonho de progresso e de futuro ofusca tantos pedagogismos progressistas e tantas promessas curriculares, os coletivos em movimento nos puxam para o presente tão elementar de tantas existências e nos colocam as questões primaríssimas ainda não respondidas. Sobretudo relembram que essas lutas não são de agora. Retomam uma memória coletiva. Eles nos acordam de tantas promessas curtas quanto um sonho bom e nos trazem de volta para o começo, para a condição de sobrevivência e convivência como humanos. Aí nasce a pedagogia, na infância das possibilidades elementares de sermos humanos (Miguel Arroyo).

Estudos teóricos e empíricos têm buscado entender as várias nuances do termo burocracia, relacionado às teorias administrativas. Há estudiosos como Weber (1974, p. 25) que a define como uma forma de administração racional e eficiente, outros (MARX & ENGELS, 1976) traçam um enfoque totalmente diferente, colocando-a como distância entre os meios e fins.

Observa-se que à medida que a sociedade se tornou complexa, buscou-se, também, atingir metas coletivas e, portanto, foi requerendo certa organização, e os métodos tradicionais de direção foram tornando-se obsoletos, provendo assim a necessidade de métodos mais modernos de administrações, a exemplo da administração científica de Henri Ford e da Escola de Relações Humanas de Elton Mayo.

A definição encontrada no minidicionário Luft (2000, p.128) abarca os vários tipos de acepções dadas ao termo, tanto na concepção de função pública como privada.

Administração pública por hierarquia de funcionário. 2. Qualquer sistema de administração em que os assuntos são tratados por escrito e dependem da assinatura de vários funcionários. 3. A classe dos funcionários públicos, especialmente secretários de Estado. 4. Administração com excesso de formalidades, papelada, etc.

Assim, de acordo com Luft (2000), a burocracia é uma forma de estrutura social que se encontra não apenas no governo, mas também em outras organizações. Ou seja, é possível verificá-la no âmbito estatal e privado. Todavia, esse estudo privilegiará a análise da Burocracia Estatal.

De acordo com Tratemberg (2006), observa-se que as origens da burocracia remontam ao início da formação humana, quando o homem começou a elaborar os primeiros códigos normatizados. Contudo, a burocracia, como existe atualmente, tem sua origem associada às mudanças religiosas que ocorreram após o Renascimento. Nesse sentido, salienta Weber

(1998) que o moderno sistema de produção, eminentemente racional e capitalista, não se originou das mudanças tecnológicas nem das relações de propriedade como afirmava Marx (1978), mas de um novo conjunto de normas sociais e morais (CHIAVENATO, 1995).

O primeiro constructo teórico acerca da burocracia foi operacionalizado por Hegel (1940), tanto em nível estatal como privado, enquanto poder administrativo e político, em que, na sua visão de burocracia, o Estado aparece como organização acabada, considerando em si e por si, que se realiza pela união íntima do universal e individual. Entretanto, as questões de poder, controle e alienação são manifestadas por meio do Estado, das empresas, dos Aparelhos Ideológicos e outros. Especialmente sobre a alienação, esta fica subjacente às relações entre os homens e destes com a sociedade. Está relacionada às funções desempenhadas no aparato burocrático.

Para Deutcher (1960),

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 anarquistas² 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, 1967).

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:

² Prodhon, Bakounine, Kropokine

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).

Para Weber, o desenvolvimento da burocracia se dá com o desenvolvimento do Estado Moderno, embora ela tenha tido sua evolução histórica. Assim como o Estado absoluto, elimina a administração feudal, patrimonial, patriciana, 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). Vale ressaltar que essas características de burocracia foram mudando, adequando-se de acordo com a sociedade ou o tipo de administração, havendo diferenças entre eles: administração civil ou militar, igreja, partido, sindicato, indústria.

Em cada época, o funcionamento da burocracia desempenhou sua função de acordo com as exigências do momento, havendo sempre, porém, a divisão entre trabalho manual e intelectual. Para uma melhor compreensão do conceito weberiano de burocracia torna-se necessário entendê-lo como um “tipo ideal” e situá-lo no âmbito no conceito de dominação explicitado por Weber. No que se refere a burocracia, Giddens (1994, p.201) traz uma contribuição deveras importante, quando explicita que nesse caso, Weber (1958) trabalha essa categoria de análise, buscando inferi-la no âmbito das ciências sociais, observando que os conceitos, quando utilizados nesse ramo da ciência não podem ser diretamente derivados da realidade, exigindo a mediação das pressuposições de valor, uma vez que a determinação dos problemas considerados como dignos de interesse se baseia em pressuposições.

Quanto à dominação, é um estudo de coisas em que o governante, ou seja, a pessoa que impõe seu arbítrio sobre os demais, e acredita ter o direito de exercer poder. Já o governado, por sua vez, considera como sua obrigação conhecer as ordens do governante (MOTTA, 2000, p.27).

A. TIPOS DE BUROCRACIA

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.

De acordo com Weber (1974, p.30) o mandarim chinês não era um especialista, mas sim um “gentil-homem”, dotado de educação literária e humanística, o funcionário egípcio, o funcionário romano do império dos últimos tempos e o funcionário bizantino eram muito mais burocratas em nosso sentido da palavra. Mas comparadas às tarefas modernas, as deles eram infinitamente simples e limitadas, suas atitudes eram, em parte presas à tradição, em parte, orientada patriarcalmente, isto é irracionalmente.

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 surge de necessidades técnicas de coordenação e supervisão, para deter o monopólio de um poder político que tem no faraó seu símbolo máximo (MOTTA, 2000, P.14).

De acordo com a literatura estudada³, os Estados começam a produzir mais do que consome, sobrando o excedente, que é apropriado por uma pequena parcela da população. Esta começa a supervisionar o trabalho da maioria; e, devido à distância entre as comunidades, surge a necessidade de planejar a produção, o que era feito pela burocracia que também planejava as guerras. Este tipo de organização foi denominado como modo de produção asiático e acontecia em vários Estados: Egito, China, Mesopotâmia, México e Peru. O cultivo da terra na China era elaborado, nessa 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 cria 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 pertenciam à classe feudal, ou eram absolvidos por ela, e, como a burocracia fazia parte da ordem feudal não precisa de uma hierarquia para dirigir assuntos públicos ou aplicar normas de disciplina nas massas.

³ Tratemberg (2006), Weber (1974), Motta (2000), Ferrari(1977).

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, que 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, 1977, p.73).

Para Ferrari (1977), é nesse modo de produção que a burocracia surge como a 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 trazem 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).

Apesar de ser caracterizado como forma de organização patrimonial, o feudalismo difere-se do Estado oriental e do modo de produção asiático, principalmente na sua forma de desenvolvimento e na demarcação espaço-temporal, além de outros valores que pressupunham outros tipos de relação entre o rei, o senhor feudal, as corporações, as cidades e a igreja. Devido às diferenças de interesses entre esses atores, havia a celebração de contratos, e a existência de guerras, que redundavam também em novos contratos.

Apesar de alguns autores tratarem a burocracia feudal como patrimonial, autores como Schwartzman (1975) e Weber (1958) diferenciam ambas. Para o primeiro, o que diferencia patrimonialismo e feudalismo é o elemento de poder, consubstanciado na existência ou não de um contrato de fidelidade e relações recíprocas entre superiores e inferiores, líderes e liderados, senhores e vassallos (SCHUARTZMAN, 1975, p.39).

1.1.1 Burocracia Estatal

Somente mais tarde a burocracia adquire um estatuto próprio e passa a ser respeitada, sendo que os indivíduos que a compunha tornaram-se assalariados dos proprietários, pretendendo com o tempo tornaram-se uma classe acima da classe de posses, constituindo o aparelho do Estado. Esse crescimento desabrochou com o desenvolvimento do Estado-Nação e, devido ao lema da burguesia de igualdade de todos perante a lei (DEUTCHER, 1967). Isso redundou na necessidade de um aparelho de poder estatal.

Para Deutcher (1967), da mesma forma que a hierarquia do poder econômico sobre o mercado, a burocracia, enquanto hierarquia política, deve atuar de forma que a sociedade não descubra a real desigualdade debaixo da aparência de igualdade. Isso é feito com muito sucesso por meio dos aparelhos ideológicos e instituições. Entretanto, para ser caracterizado como burocracia estatal, o Estado deve possuir os seguintes elementos:

uma elite política, que geralmente se confunde com a classe dominante e nela se recruta; um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da organização; uma força política, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas principalmente a manter a ordem vigente interna (MOTTA, 2000, p.25).

Assim, o Estado passa a ser uma organização burocrática dotada de poderes para legislar e cobrar tributos. Para compreender a burocracia, é possível observar na literatura que a partir da Revolução Industrial, na economia surgem duas teorias da administração: Taylorista, acompanhada por Grant, Gilbreth, Emersom e Ford, e a Teoria da burocracia com Weber, Mills, Durkhein e Parsons. Sendo que a preocupação da primeira é com as tarefas, e da segunda, com a estrutura. Os estudos de Taylor e Weber datam do final do século XIX e início do século XX (1854/1915), e têm como fundamento a análise científica.

De acordo com esses estudos, essa forma de organização caracterizava-se de uma forma mais moderna, pois não se baseava na hereditariedade das funções ou dos bens, e sim em contratos. 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).

1.1.2 Burocracia Privada

O conceito da burocracia no âmbito privado teve como primeiro expoente, também, Hegel que a analisou como elemento de mediação entre governantes e governados, a partir da separação do interesse universal (Estado) e dos interesses particulares (Sociedade Civil) (TRATEMBERG, 2006, p.30). No espaço privado, a burocracia vai manter características não diferentes do Estado, no que se refere ao aparato administrativo do tipo de dominação legal para Weber. Quanto ao político, no qual a burguesia exerce a dominação econômica conquistada na esfera das relações de produção, baseia-se no marxismo (MOUSELIS, 1972).

Na esfera privada essas características estão relacionadas aos métodos de gestão, racionalização e eficiência, ou ainda ao controle, submissão e desqualificação do trabalho, em proveito de uma maior concentração do capital, na explicação marxista (SALM, 1980).

Com base em tais indicadores, surgem com o desenvolvimento da burocracia privada, as grandes empresas dos Estados Unidos e da Inglaterra e a teoria organizacional, com o estudo do comportamento nas organizações. Um dos precursores dessa abordagem foi Hugo Münsterberg⁴, da Escola de Psicologia da Universidade de Leipzig, que em seus estudos sobre comportamento organizacional, assim o definiu:

... escolhemos três principais propósitos da vida dos negócios e que são importantes no comércio, na indústria e qualquer empresa econômica. Indagamos como podemos encontrar os homens cujas qualidades mentais os tornaram mais apropriados para o trabalho que tem a fazer; em segundo lugar, em que condições psicológicas podemos obter a maior e mais satisfatória produção de trabalho de cada homem, e, finalmente, como podemos produzir mais completamente a influencia nas mentes humanas desejadas nos interesses do negócio.

Assim, verifica-se que as análises do comportamento organizacional buscavam racionalizar o tempo e o trabalho dos empregados, visando o lucro, ficando então patente de que a empresa moderna capitalista baseia-se fundamentalmente no cálculo, e pressupõe um

⁴ Hugo Munstemberg, *Psycholgy and Industrial Efficiency* (Boston e Nova York, 1913). Citado em Braverman (1980, p.127).

sistema administrativo legal, cujo funcionamento pode ser racionalmente predito, em virtude de suas normas gerais fixas exatamente como o desempenho de uma máquina (WEBER, 1974, p. 23).

Até chegar à burocracia privada da grande empresa capitalista atual, historicamente a fragmentação do trabalho se deu desde o sistema domiciliar, as corporações de ofício e as pequenas fábricas. Entretanto, a diferença se dá quanto ao controle da produção, pois no sistema domiciliar e nas corporações, o operário ainda podia controlar a sua produção e o ritmo do seu trabalho. Porém, quando os capitalistas percebem que há possibilidade de aumentar os seus lucros reunindo todos os trabalhadores num mesmo local, surgem as fábricas. Nesse espaço há a hierarquia, controle, submissão, com um conjunto de funcionários responsáveis por controlar e administrar a empresa privada que vai crescendo e expandindo internacionalmente em concentrações de renda, matéria-prima, número de funcionários, formando grandes corporações.

As empresas multinacionais são muitas vezes na realidade grandes conglomerados dotados de fábricas, empresas comerciais e bancos, comandados por empresas *holdings* cuja função principal é a alocação dos recursos em suas diversas empresas, garantindo o máximo de retorno do capital investido. O retorno máximo se dá em geral em função dos acordos e pressões exercidas sobre os governos e a economia dos países em que operam, além da utilização do poder econômico nos países de origem (MOTTA, 200, p.43).

Na burocracia privada a luta de classes acontece da forma mais clara, pois a exploração de uma classe pela outra é facilmente perceptível. Porém, os mecanismos de prevenção e minimização dessa exploração acontecem de forma escamoteada por meio da transmissão da ideologia da classe dominante feita pelos Aparelhos Ideológicos do Estado⁵, prevenção de conflitos internos e externos e oferecimento de vantagens pessoais aos funcionários. Geralmente as empresas resolvem esses processos de mediação entre os empregados por meio da individuação, que segundo Motta(2000, p.50), é o processo pelo qual a empresa se dirige sempre ao indivíduo e nunca ao grupo ou a coletividade de trabalhadores. A individuação é uma forma de isolamento dos indivíduos, com o objetivo de dificultar a ação coletiva.

Outro aspecto a ser observado é a diferença entre o funcionário público e o funcionário da empresa privada. Desde a forma de provimento do cargo até a forma de desempenho da função no cotidiano. Mas, inevitavelmente todo funcionário moderno precisa de se qualificar

⁵ Ver Althusser (1985).

para que atenda as demandas das suas atribuições na atualidade e adquira o *Know how* técnico necessário.

Em pesquisa realizada por Ferratti (1977) sobre a procura do serviço público, o autor constatou que, geralmente, quando as pessoas procuram ser funcionários públicos elas estão em busca de segurança no emprego, estabilidade no cargo, relativa permissividade da instituição e impessoalidade do empregador. O autor conclui ainda que é possível levantar a hipótese de que dentro do funcionalismo se dá o encontro, em diferentes graus, de um grande número de pessoas portadoras de certas características com uma instituição que reproduz uma linha social ideal para eles. Com fundamentos em Bourdieu (1975), o autor concluiu que esses aspectos poderiam estar relacionados às camadas sociais de origem.

...é fácil mostrar que esses traços (comuns aos burocratas) podem ser encontrados fora de situações burocráticas, exprimem... o sistema de valores implícitos ou explícitos ou as virtudes... que os membros das classes inferiores e da classe média (onde são recrutados os pequenos funcionários) derivam de sua posição (definida dinamicamente) na estrutura social e que seriam suficientes para fazer com que se dispusessem (BOURDIEU, 1975, p. 78).

Ferratti (1977) analisa que, da estabilidade do cargo público decorre um sentimento de posse em relação ao cargo, e a sensação de não demissão é reforçada pela imagem do empregador, que é visto como onipotente e economicamente forte. Sob a permissividade da instituição, o autor observa que, com base nos resultados de sua pesquisa, os funcionários públicos acreditam ter relativa liberdade, devido à possibilidade de faltar ou chegar atrasado sem consequência de descontos.

As licenças-médicas são obtidas com facilidade. Apesar de respeitar as conclusões do autor, acredita-se que tal pesquisa possui lacunas, principalmente devido às delimitações espaço-temporais, não sendo possível transpor todas as conclusões para a atualidade.

A partir da década de 1980, mudanças macro-estruturais significativas aconteceram na forma de gerir o serviço público no Brasil, afetando o papel do Estado, e concomitantemente, dos serviços prestados por este, tendo ressonância na legislação trabalhista. Para Perez (2004, p. 213), a Constituição Federal conseguiu avançar dos enunciados dos princípios da Democracia do Estado de Direito, estabelecendo uma série significativa de normas voltadas a respaldar a adoção de institutos participativos na Administração Pública. Assim, os funcionários públicos por meio de uma gestão descentralizada e participativa, passam a ajudar gerir o sistema público. Existe, no âmbito Federal, uma proposta de Reforma Administrativa,

na qual se muda a forma de gerir o serviço público, a legislação, a estabilidade funcional, a remuneração. As propostas de mudança na Constituição são:

Fim da obrigatoriedade de adoção de um regime jurídico único para servidores;
Mudança nas regras que regem a estabilidade;
Permissão de reserva de vagas nas comunas para servidores;
Maior transparência na política de remuneração;
Maior flexibilidade na gestão administrativa ⁶

Apesar de não ocorrer com frequência, desde 1988, já existe uma Emenda Constitucional de número 19/88 que institui a possibilidade de demissão do funcionário público mediante processo de avaliação periódica de desempenho.

Na empresa privada, a forma de organização para o trabalho é diferente do Estado. Os funcionários têm, assim como no Estado, direitos trabalhistas garantidos conforme a Constituição Federal. Entretanto, a forma de regime que os ampara é diferente. Os funcionários públicos são regidos por Regime Jurídico Único (Lei nº 8.112/1990) e os da empresa privada são acompanhados pela Consolidação das Leis do Trabalho (Lei nº 5.452/1º/05/1943), sendo que na CLT não há garantia de estabilidade, e existe uma cobrança por resultados da equipe administrativa ou o dono da empresa, podendo o funcionário ser demitido caso não atenda às expectativas do empregador.

B. AS TEORIAS ADMINISTRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA BUROCRACIA

Historicamente, as teorias administrativas se desenvolveram no modo de produção capitalista com a substituição da manufatura pela fábrica. Nesse sentido, despontam no contexto da Revolução Industrial as formas de organização científica da administração com as teorias de Weber e Taylor.

A perspectiva Taylorista foi desenvolvida por Frederick Winslow Taylor, que teve como precursores Fayol, Ford e Mayo. O método de Taylor⁷ é oriundo da aplicação de um sistema empírico onde o conhecimento surge da evidência sensível, não da abstração. [...] Para Taylor, os que executam devem ajustar-se aos cargos descritos e às normas de

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PROADM1.HTM

⁷ 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, p. 90).

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).

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. A burocracia, para ele, é emergente das condições técnicas de trabalho, pela separação entre as funções de execução e planejamento, predominando a organização do homem, acentuando como fator motivador único e monetário.

Na análise de Tratemberg (2006, p. 98), 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.

Nessa mesma direção surge Fayol (1965, p. 39), que observa que o homem não deve mudar de função, ou seja, deve ficar restrito à mesma função, por que a cada função que ele muda, demanda tempo de adaptação, e com isso, diminui os lucros da empresa. Fayol analisa questões empresariais voltadas para remuneração e tratamento dos funcionários, observando que no caso da primeira se deve observar para não haver excessos, enquanto que na segunda deve haver um certo paternalismo. Assim, ele conclui que na administração científica deve haver previsão, controle, organização e comando, reportando à disciplina como elemento fundamental, baseando, assim, na disciplina militar do contexto pós-guerra.

Esses elementos vão resultar num sistema burocrático excessivamente formal, com impessoalidade e especialização de tarefas, demandando daí a alienação das pessoas nos processos do trabalho (DEUTSCHER, 1960). Especialmente pragmático, Fayol está preocupado com a empresa nos aspectos das funções técnicas, financeiras, de seguranças contábeis, administrativas (TRATEMBERG, 2006, p. 96). 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.

Observa-se nessa fala a compreensão do que foi a organização do trabalho com base nas transformações que paulatinamente iam se aperfeiçoando, sempre tendo como norte a racionalização e a concentração de renda, com base na exploração do tempo do trabalhador. 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 aconteceu 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). Essa forma de organização científica surgiu nos Estados Unidos e, como observou Gramsci (1985) em seus Cadernos do Cárcere, equivaliam ao maior esforço coletivo para criar, sem precedentes na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem.

Nessa nova forma de trabalho, Ford procurou analisar o trabalhador com base em questões que envolviam sexualidade, família, concepção moral, de consumismo e de ação do Estado, como estas interferiam no processo de trabalho. O período histórico do fordismo teve seu apogeu no período pós II Guerra Mundial e se expandiu até a década de 1970, com o desenvolvimento tecnológico das indústrias.

Na análise de Harvey (2009), o grande desenvolvimento do fordismo se deu com o crescimento das indústrias de carro, construção de navios, equipamentos de transporte, aço, produtos petroquímicos, borrachas, elementos eletrodomésticos, entre outros. Mas esse crescimento deveu-se também à participação do Estado.

O Estado teve de assumir novos (Keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais, o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim, firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, o que formou a base do poder de expansão do pós-guerra, e não foi alcançado por acaso (HARVEY, 2009, p. 125).

A organização dos trabalhadores se dava por meio dos sindicatos burocratizados que, nesse contexto, negociavam com os patrões, no sentido de trocar os ganhos reais pela cooperação na disciplinação dos trabalhadores, e a burocracia, de acordo com a análise harveyniana, acrescenta esse viés corporativo na administração científica, pois, além da técnica no trabalho, se preocupa também com as relações pessoais, treinamento no local de trabalho e marketing, criação de produtos, estratégias de preços, obsolescência planejada de equipamentos e produtos.

O Estado faz o seu esforço também para manter o ritmo de crescimento, com políticas voltadas para o bem-estar social nas instâncias públicas necessárias para o crescimento e o consumo e garantia do emprego pleno. As áreas prioritárias de atendimento eram seguridade social, assistência médica, educação, habitação, dentre outras.

O fordismo entrou em declínio em meados dos anos 60 devido à saturação dos mercados, havendo, então, a necessidade do capital recompor as suas bases de produção para aquisição de lucros. Assim, o fordismo/keynesianismo mostra-se incapaz de dar respostas

neste contexto de crise, o que vai demandar um novo modo de estruturação social pós-fordista, com base na acumulação flexível, pois a rigidez dos mercados já não funciona mais. Para Harvey,

A acumulação flexível é marcada pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2009, p. 140).

Segundo Antunes (2000, p. 25), atribui-se a Sabel e Piore um pioneirismo na tese da “especialização flexível”: esta seria a expressão de uma processualidade como experiência concreta, que teria possibilitado o advento de uma nova forma produtiva, que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico, e de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas.

Percebe-se que essa nova forma de estruturação do capitalismo, vai demandar um novo tipo de trabalhador não mais voltado para tarefas específicas, um trabalhador também flexível que possa atender esse novo modo de organização que desponta. Embora esse período de reestruturação produtiva herde características das antigas escolas de administração, a ideologia da harmonia administrativa continua valendo, bem como as mudanças nas formas de concentração de mão-de-obra, de produção e consumo. No campo burocrático, se expressa pela apologia às organizações enxutas e flexíveis, cujas denominações na mídia e nas empresas são: reengenharia, *downsizing*, terceirização, quarteirização, virtualização organizacional (ANTUNES, 2000).

Essa nova forma de organização desenvolve inicialmente no Japão e se expande a outras partes do mundo. Tendo surgido na empresa Toyota, recebe a denominação de toyotismo. No período do pós-guerra, os japoneses, conscientes das sanções que sofreriam no mercado internacional para superar as dificuldades que, possivelmente, enfrentariam no desenvolvimento do mercado interno nos anos de 1970, buscam um novo modelo de gerenciamento que surpreendeu todo o Ocidente pela flexibilidade, baixo custo e qualidade, o qual passou a ser usado pelos ocidentais nos anos de 1980, devido à crise do capital. Esse modelo sofreu modificações e adaptações nesse novo contexto.

O toyotismo se caracteriza pela oposição à massificação fordista (WOOD, 1995). Seus métodos possibilitam uma produção vinculada à demanda individualizada, variada e heterogênea.

Segundo Paula (2002, p. 8),

Esse sistema vale-se de novas tecnologias organizativas situadas no âmbito da filosofia *Just in time* (que conjuga o estoque máximo, os sistemas Kamban, e o planejamento da produção). O toyotismo conseguiu legitimar sua capacidade de tornar os processos mais produtivos e eficientes, barateando os produtos e aumentando a sua “qualidade”, consolidando, assim, como paradigma organizacional.

Esse modelo possui conteúdo ideológico para a perpetuação das relações de trabalho com eficiência e competitividade, recorrendo à Escola das Relações Humanas de Elton Mayo, a qual estabelece ideias de cooperação, consenso, integração e participação, passando para os trabalhadores a falsa ideia de melhoria contínua, de flexibilidade no trabalho e qualidade de vida.

Entretanto, essas ditas “vantagens” são analisadas por Wood; Urdan (1996) como um potencial inovador limitado. Para estes autores, os programas de melhoria contínua e qualidade preservaram um ranço tecnicista, bem como taylorista na implementação de rotinas e procedimentos, pois os métodos derivam em grande parte da engenharia e estatística. Sobre o certificado ISO 9000, as normas rígidas estabelecem como critério para as empresas uma certificação que se assemelha aos métodos de racionalização clássica. Apesar do avanço tecnológico, a burocracia vai, cada vez mais, se fazendo presente como tipo ideal em cada contexto.

Antunes (1999) observa que, no que se refere aos trabalhadores do setor produtivo, os métodos toyotistas vão levar à intensificação do trabalho, e as estratégias participativas facilitam a apropriação dos conhecimentos. Diferente de Sennet (1999) que observa que a automação e informatização, tão cultuadas no pós-fordismo, estariam reinventando a superespecialização taylorista do trabalhador.

Um elemento de destaque nesse contexto é a participação que ganha corpo na teoria das Relações Humanas, na qual o trabalhador acredita estar fazendo parte de mecanismos de descentralização e democratização nas empresas, entretanto, observa-se que há a instauração da competitividade e mudanças nos mecanismos de regulação para cobrança nos mercados que, na medida em que descentraliza as funções, cobra mais produtividade.

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.

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).

Nas teorias funcionalistas, a sociedade é vista como a soma de indivíduos dotados de um centro dinâmico, consciência, ação e juízos. A complexidade, a estratificação social e o Estado teriam surgido das necessidades sociais (FROGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 81). Outro autor que analisa criteriosamente a teoria funcionalista sistêmica de Parsons é Dubar (2005, p. 60), diferindo-se deste com uma teoria que repousa sobre a ideia de que o processo de socialização deve, em geral, levar à adaptação das personalidades individuais do sistema social, tal como ele funciona em suas estruturas mais profundas, ou seja, as que exprimem o sistema simbólico e cultural existente.

A teoria de Contingência retoma a visão sistêmica de que as organizações precisam responder às mudanças ambientais para sobreviverem, focalizando especialmente o impacto da tecnologia nas organizações.

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 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 semi-autônomos, 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 a). 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, com novas formas de neoliberalismo (REED, 1999).

Outro fator observado é que essa burocracia flexível adquire feições também transnacionalizadas por estar imersa em um contexto histórico da globalização, denominado também, de neoliberal. Nesse novo paradigma, mudam-se os mecanismos de regulação social do Estado, cuja intervenção deste aparelho regulador passa a ser “mínima” (OHWIELER, 1999, p. 42).

Quando se refere aos aspectos tecnológicos, econômicos, transportes ou outros, geralmente as decisões se dão no âmbito dos conglomerados econômicos ou de forma transnacional, implicando a administração pública a ver formas de gerir, com regulamentos burocráticos que também contemplem a transnacionalização, contribuindo, assim, para diminuir as decisões nos Estados-Nação, ou a soberania destes.

Acima de tudo, ao gerar formas de poder novas, autônomas e desterritorializadas, a transnacionalização dos mercados debilitou o caráter essencial da soberania, fundada na presunção *superiorem non recognocens* e pôs em xeque tanto a centralidade quanto a exclusividade das estruturas jurídico-políticas do Estado-Nação (OHWIELER, 1999, p. 43).

Tendo em vista que a burocracia estatal regida por regulamentos normativos tem validade no âmbito territorial delimitado pelo Estado-Nação, há então uma dificuldade do

ponto de vista legal de resolver questões burocráticas no contexto da transnacionalização ou globalização. Nesse sentido, fica difícil garantir a democratização dos direitos constitucionais uma vez que estes se efetivam em seus países.

Vários autores⁸ falam sobre a globalização como ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital financeiro (capital-dinheiro) que circula, como uma nuvem de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização (FRIGOTTO, 2008, p. 41-42).

Observa-se que o país muda sua forma de regulação social e econômica. Nesse caso, houve a mudança da forma de intervenção estatal, na qual o Estado deixa de investir também em políticas públicas para a população, além de consequências como o desemprego estrutural analisado por Hobsbawn (1995), devido à perda de capacidade financeira causada pelo neoliberalismo.

O crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhorassem: não voltariam jamais (...). A tragédia histórica das décadas de crise foi a de que a produção dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aspecto financeiro dos governos que – direta ou indiretamente – eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 1980, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas que, por definição, não pensava em outros interesses além dos seus próprios (HOBSBAWN, 1995, p. 403).

Tem-se aí uma clara abreviação das consequências da crise gerada no modo de produção fordista para o sistema econômico, bem como o que representou para o mercado de trabalho. É importante ressaltar que deste trabalhador, nesse novo contexto de reestruturação produtiva e automação, serão exigidas novas competências profissionais para postos de trabalho que demandem polivalência e multifuncionalidade. Portanto, a partir do pressuposto de que democracia se relaciona com a garantia dos direitos ao trabalho, à saúde, educação, segurança, habitação, observa-se que a tão propalada democratização das condições de acesso aos bens indispensáveis à vida vai ficando mais distante. A burocracia efetiva-se cada vez

⁸ Oliveira (1998), Harvey (2010), Hobsbawn (1990), Singer (1996).

mais em favor da classe dominante, quando o Estado (aparato burocrático) intervém nas formas de regulação social.

C. A BUROCRACIA NO ESTADO SOCIALISTA

Quando se reporta ao socialismo, destaca-se que essa é uma palavra derivada do termo “social”. Para a análise desse termo, Kant⁹ estabelece uma dicotomia entre indivíduo e humanidade, dizendo que, apesar do homem ter o desenvolvimento histórico com base no trabalho, as suas faculdades mentais são desenvolvidas na espécie, não no indivíduo.

Quanto à caracterização kantiana dos seres humanos, esta é muito similar a dos demais teóricos da sociedade civil que representam o antagonismo dos homens em sociedade, como diretamente emergente da própria natureza humana. Para citar Kant: “ por antagonismo designo a sociabilidade a-social dos homens, isto é, a propensão é entretanto, vinculada a uma constante resistência mútua que ameaça dissolver essa sociedade (MEZÁROS, 2009, p.37).

Na análise Kantiana, feita por Mészáros (2009) o ser social dos homens está sempre em conflito com o ser individual, e a sociabilidade humana é aparentemente inata. Para o autor, nas várias concepções de “sociedade civil” o lugar dos indivíduos sociais foi substituído por indivíduos isolados que se adequassem ao papel de legitimar de modo espúrio as relações antagônicas/conflituais/adversas estabelecidas da sociedade a-social.

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 chamada “revolução permanente” tem seu momento resolutivo na constituição de um contra-poder, ou seja, na criação – ao lado e em choque com o poder burguês – de um poder material armado da classe operária, que deve “derrubar violentamente” o poder burguês e se colocar em seu lugar (uma formulação que seria posteriormente complementada com a ideia de que a máquina estatal da burguesia deve ser “quebrada” – e não apenas apropriada pelo proletariado (COUTINHO, 1996, p. 25).

⁹ Immanuel Kant, *Idea for a Universal History with Cosmopolitiam Intent*, in Carl J. Friedrich (ed), *Immanuel Kant's Moral and Political, writhings* (Nova York, Rndon House, 1949).

Recorrentemente na história, sempre que se fala em socialismo¹⁰, lembra-se das lutas dos trabalhadores no contexto da Revolução Industrial e expressas-as, depois, com destaque nos escritos marxistas. Vale lembrar que não existiu somente o socialismo burguês. Segundo Marx e Engels (1976, p. 70), a característica essencial do socialismo burguês é pretender conservar a base fundamental de todos os males da sociedade presente, querendo, ao mesmo tempo, por fim a esses males. Os socialistas burgueses querem, como diz o Manifesto do Partido Comunista, “remediar os males sociais com o fim de consolidar a sociedade burguesa”, querem “a burguesia sem o proletariado”. Entretanto, o inverso vai acontecer com os trabalhadores quando aspiram a Revolução Socialista:

A revolução que aspira ao socialismo moderno consiste, falando brevemente, na vitória do proletariado sobre a burguesia mediante a liquidação das diferenças de classe. Para isto, além da existência do proletariado, que há de realizar esta revolução, a existência da burguesia, em cujas mãos as forças produtivas da sociedade atingem esse desenvolvimento que torna possível a liquidação das diferenças de classe (MARX; ENGELS, 1976, p. 139.)

O socialismo e o marxismo¹¹, com a Revolução Socialista identificaram-se num processo de mistificação. Todas as teorias e doutrinas da revolução socialista, foram subjugadas pelo marxismo por meio de um processo político-cultural que se confundiu com a própria história deste século (GALVÃO, 1977, p. 12). O marxismo nasceu com o próprio Marx, mas as dissidências apareceram após a morte de Engels, sendo consideradas reacionários ou contra-revolucionárias todas as formas de teorias anti-marxistas.

Desde o final do século XIX, convivem no mundo, concomitantemente, dois paradigmas societários: o capitalismo e o socialismo. Com a queda do socialismo na União Soviética, e a queda do muro de Berlim no final do século XX, o socialismo real entrou em colapso, a partir da crise das instituições econômicas, sociais e políticas que se desenvolveram, no momento pós-revolucionário dos países que tinham implementado essa forma de governo.

Não é, portanto, a crise do projeto socialista revolucionário nem a infirmação da possibilidade da transição socialista: é a crise de uma forma histórica precisa de transição, a crise de um padrão determinado de ruptura com a ordem burguesa – justamente aquele que se erigiu nas áreas em que esta não se constituiu plenamente (NETTO, 2001, p. 23).

¹⁰ Lugares que o socialismo desenvolveu: Alemanha Oriental, URSS, Sudeste da Ásia, África Sub-saariana.

¹¹ Engels, Lênin, Stálin, Trotsky, Gramsci, Luckács, Rosa Luxemburgo, Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Adorno, Hokheimer, Marcuse, Meleau-Ponty..

Nesse sentido, Mészáros (2009) se destaca como um apologista do socialismo, argumentando que os países onde o socialismo fora implantado não estavam estruturados, de forma que o novo regime obtivesse sucesso, pois, para o triunfo do socialismo, seria necessário acabar com todas as determinações estruturais do capitalismo.

Só pode haver um único tipo de solução: a eliminação do antagonismo social e nossa reprodução sociometabólica¹². E só é possível concebê-la em seus termos próprios, se a transformação abarcar tudo, desde as menores células constitutivas de nossa sociedade às maiores corporações monopolistas transnacionais que continuam a dominar nossa vida (MÉSZÁROS, 2009, p. 77).

Nesta análise, Mészáros (2009), deixa claro que o insucesso do socialismo nos países onde esse sistema vigorou nos séculos XIX e XX ocorreu devido às marcas do capitalismo que permaneceram nas instituições.

Com a crise do socialismo, entra também em crise a Teoria Crítica que tem nesse sistema de governo a alternativa para uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, muitos intelectuais marxistas das Ciências Sociais e Humanas buscam outros referenciais teóricos capazes de vislumbrar a superação do capitalismo. Estes serão intelectuais denominados de “pós-modernos”, “pós-estruturalistas” e “pós-capitalistas”.

De acordo com Harvey (2009, p. 19),

O pós-modernismo assinala a morte das meta-narrativas, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana “universal”. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou o impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo.

Jameson (2002, p. 9-10) observa que não há mudança de paradigma, sendo que essa reinvenção do conceito de modernidade faz parte de uma guerra política discursiva, em que os adversários do livre mercado são classificados por meio da categoria de não-modernos, privados de modernidade.

As teorias da pós-modernidade propugnam a superação do capitalismo, advogando ter chegado a era pós-capitalista devido ao modo “novo” de organização da sociedade com base

¹² O sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentadas e diretamente inter-relacionadas, o que possibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreende esse sistema (MÉSZÁROS, 2009, p. 11).

na sociedade do consumo, da informação e do conhecimento. Ou seja, a formação social não obedece mais as leis do capitalismo clássico (JAMESON 1991, p. 3). Para este autor, esse argumento faz parte da tarefa fundamental do conceito de pós-moderno que é coordenar novas formas de prática e de hábitos sociais e mentais, com as novas formas de produção e organização econômica provocadas pela modificação recente da divisão global do trabalho.

Os teóricos marxistas, Kaustky, Mandel, Bernstein, Lucácks, dentre outros, comungam do mesmo pensamento: para que haja mudança social é necessária a superação do Estado capitalista. Alguns são favoráveis a que essa superação seja do capitalismo para o comunismo, outros defendem uma fase de transição, como fez o próprio Marx. Lênin (1979, p. 290) propôs que a estratégia para a revolução socialista devesse primeiro passar pela derrubada do Estado burguês pelo confronto armado, e depois fosse feita a transição ao socialismo, por meio da ditadura do proletariado.

Para Luxemburgo (1961), o proletariado deveria tomar o poder e exercer uma ditadura. Ela acrescenta, porém, que essa ditadura deveria ser uma ditadura de classe, e não de partido como propunha Lênin, que pensava na ditadura do proletariado exercida pelo Comitê Central de um Partido Comunista de Vanguarda (CARNOY, 1988). Dessa forma seria criado o *Estado Proletário Revolucionário*, com base em uma aliança de classes, entre o proletariado hegemônico - vanguarda composta pela maioria esmagadora dos trabalhadores da cidade e do campo -, e inúmeras camadas subalternas semi-proletárias (pequenos-burgueses arruinados, camponeses pobres, intelectuais sublevados etc.), uma aliança selada no quadro da insurreição armada e da guerra civil para a integral derrubada do capitalismo, repressão da resistência burguesa e latifundiária, bem como de suas tentativas restauracionistas: uma aliança entre firmes adeptos da revolução proletária e setores aliados vacilantes ou neutros, integrantes de classes distintas em sentido econômico, político, social e ideológico (idem). Luxemburgo (1961, p. 76-77) acreditava em uma ditadura de classe “baseada na participação ilimitada da maioria do povo, uma democracia ilimitada.

Gramsci sistematizou o marxismo como uma ação política, utilizando alguns conceitos de Marx, a exemplo de sociedade civil e hegemonia. Ele conseguiu avançar enfatizando, de forma mais aguda, que os teóricos precedentes, o papel da superestrutura para a perpetuação da luta de classes e o desenvolvimento da consciência dessa classe (CARNOY, 1988).

Sobre o conceito de hegemonia Gramsci¹³ entende-se que, num primeiro momento, a classe dominante exerce o controle, por meio da liderança moral e intelectual sob outras

¹³ Para ver mais sobre os conceitos gramscianos ver: Bucy-Glucksman (1974); Mouffe (1979); Bobbio (1979); Carnoy (1988) e o próprio Gramsci (1971).

frações da própria classe dominante e, num segundo momento, tenta exercer esse controle impondo sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados (GRAMSCI *apud* GIROUX, 1981, p. 418). O poder do Estado, para ele, deveria ser tomado pela “guerra de posição” ou “guerra de movimento”, ou seja, o ataque frontal ao Estado a partir das estratégias próprias de cada país, que passasse pela superestrutura ideológica, estabelecendo uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, por meio dos intelectuais orgânicos¹⁴.

Althusser também foi um marxista estruturalista que teve destaque nas suas análises da sociedade com base nesse referencial teórico. Para ele o Estado

é antes de mais nada o que os clássicos do marxismo chamaram de aparelho de Estado. Este termo compreende: não somente o aparelho especializado (no sentido estrito), cuja existência e necessidade reconhecemos pelas exigências da prática jurídica, a saber: a política – os tribunais – as prisões; mas também o exército, que intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância (o proletariado pagou com seu sangue essa experiência) quando a polícia e seus órgãos auxiliares são ultrapassados pelos acontecimentos; e acima deste conjunto, o Chefe de Estado, o Governo e a Administração (ALTHUSSER, 1985, p. 62).

Althusser concebe as instituições como Aparelhos Ideológicos do Estado, por meio dos quais o Estado exerce a sua ideologia, que é a ideologia da classe dominante. Já o que Althusser considera Aparelho Repressivo é exercido por meio da força (física ou não) e funciona através da repressão e da ideologia. O seu papel consiste em garantir a reprodução das relações de produção que são em última instância, relações de poder (*idem*).

Nico Poulantzas (*apud* CARNOY, 1988, p. 89) analisa o Estado com base em pressupostos marxistas. Para ele, o processo de produção capitalista na sociedade civil define a formação de classes. É o Estado, porém, que redefine os trabalhadores e os capitalistas, politicamente enquanto sujeitos individuais e, quando estes são transformados pelo Estado, deixam de ser uma ameaça ao poder estatal.

Dentre os pós-marxistas, destaca-se Michael Foucault com sua forma de explicar a sociedade por meio do poder, rejeitando os aspectos históricos como determinantes da humanidade. De acordo com Costa (1995, p. 27), Foucault aponta para um poder que não é apenas responsável por constrangimentos, danos, coerções, mas que visa também normalizar o comportamento, disciplinar o corpo e administrar a vida das populações por meio de estratégias e dispositivos que produzem um efeito de governamentalidade, ou seja, uma certa

¹⁴ Qualquer pessoa que seja possuidora de uma capacidade técnica específica. Estes intelectuais orgânicos têm por função dirigir as aspirações da organização de massa da classe trabalhadora e o desenvolvimento das instituições e da cultura da classe operária (GRAMSCI, 1971, p. 3).

capacidade, possibilidade ou disposição de ser governado e de governar-se que não é, em princípio, nem boa, nem má.

Diferindo da Teoria Crítica que analisa o poder como algo que não é bom para a classe trabalhadora por ser localizado em um aparato burocrático estatal com base em aparelhos ideológicos, na perspectiva pós-crítica o poder não é visto apenas como uma forma negativa, mas também como produtivo e disseminado¹⁵. Santos (2007), acredita ser necessário reinventar a Teoria Crítica a partir de subjetividades rebeldes capazes de produzir uma alternativa ao capitalismo conservador e neoconservador. Sobre isso Santos (2007, p. 23) argumenta:

Há uma reiterada crise entre a regulação e a emancipação social e entre a experiência e as expectativas da sociedade moderna ocidental. No plano social, há uma regressão que se agrava, sobretudo nas últimas décadas, com perdas de direitos e de possibilidades futuras e, no plano epistemológico, a crise do pensamento hegemônico das Ciências Sociais, centradas em uma razão eurocêntrica e indolente, incapazes de produzir novas idéias.

Para tanto, o autor acredita que a Teoria Crítica como está fundamentada não consegue dar respostas à sociedade que busca a emancipação humana. Como alternativa, ele formula uma proposta para combater o capitalismo, o qual tem como base a Sociologia das ausências¹⁶ e a ecologia dos saberes¹⁷. Santos (2007) parte do pressuposto de que o pensamento hegemônico tem como premissa uma epistemologia geral para explicar a sociedade, o qual ele denomina de pensamento abissal. Analisando a diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da pluralidade para formar conhecimento além do conhecimento científico, e a necessidade de um pensamento pós-abissal, que tem como corolário a renúncia de qualquer epistemologia geral. Nesse sentido, sugere uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2009).

1.3.1 A burocracia e o socialismo

A burocracia no Estado Socialista está relacionada à parte administrativa do Estado nos países de predominância do socialismo. Deutscher (1960) analisa de que o fortalecimento

¹⁵ Para uma análise mais detalhada, ver Gore (1994).

¹⁶ A Sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza (SANTOS, 2007, p. 9).

¹⁷ Postula um diálogo do saber científico com o saber popular. A ecologia dos saberes possui outras subdivisões: ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da produtividade (SANTOS, 2007).

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 acaba por impor o seu poder no funcionamento do Estado. Com base nesta análise, o desabrochar da burocracia de Estado se deu quando o feudalismo estava 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.

Foi o Estado que, qual demiurgo, criou as classes sociais, umas vezes influenciando a sua formação e expansão, outras impondo-se no seu caminho e contrariando a sua evolução. Assim, a burocracia tornou-se não só o árbitro, mas também órgão de manipulação das classes sociais (DEUTSCHER, 1960, p. 18).

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 escreveu no *Anti-Dühring*, 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. Desta forma 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, os marxistas menosprezaram os perigos da burocracia, pois consideravam 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.

Na Rússia, durante o regime socialista, foi o próprio Partido Comunista que assumiu o poder (comitê executivo), colocando-se acima da classe trabalhadora, oprimindo-a. Nessa direção, Mészáros (2007, p. 242) analisa que

As violações burocráticas do planejamento de tipo soviético foram manifestações de contradição que a paralisante influência dos interesses burocráticos especiais e o poder circundante do Estado na economia tinham de fracassar. Pois os membros do Politburo atribuíam a si mesmo o papel exclusivo de sujeitos dotados de plenos poderes de decisão ao conduzirem sua decretada economia planejada, descartando ao mesmo tempo com franco senso de superioridade até mesmo os mais elevados funcionários estatais do planejamento como apenas “um bando de contadores”.

Analisando os possíveis problemas advindos de uma brusca mudança do capitalismo ao socialismo, alguns estudiosos como Kaustky e Bernstein propõem a necessidade de uma transição socialdemocrata.

D. A SOCIALDEMOCRACIA

A socialdemocracia alemã teve como texto base o Programa Enfurt que mais tarde foi aprovado (1891) como texto de referência para a II Internacional. O papel atribuído ao Partido Social Democrata nesse contexto foi de dar consciência e unidade à luta da classe operária, mostrando-lhe seu “objetivo necessário”. (SADER, 1991, p. 28). A socialdemocracia buscou mecanismos de organizar os trabalhadores, constituindo em forças política por meio de sindicatos, lutas econômicas que difundiram os seus princípios, contribuindo para mudar o cenário da política alemã e inglesa.

O Partido Social Democrata teve como líderes Bernstein e Karl Kautsky, que defendiam a revisão do marxismo e o substituíam por uma teoria que, segundo eles, estava mais de acordo com os anseios do movimento operário alemão. Tratava de atuar-se dentro do capitalismo, obtendo resultados imediatos e avançando, pacífica e gradualmente em direção ao socialismo (DUARTE MIRANDA, 1985, p. 25). Por isso, passou a ser denominado de reformista.

Os socialdemocratas acreditam que é possível fazer a transição do capitalismo para o socialismo sem a revolução, apenas com uma política gradual de transformação. Em linhas gerais, aceitam a propriedade privada e as reformas sociais para atender as pessoas necessitadas. De acordo com as análises de Bernstein (1982), o aumento da produção em massas das economias capitalistas acaba por gerar um aumento de produtos para serem consumidos pelos próprios trabalhadores, tornando-os beneficiários da riqueza capitalista. Em síntese, para Bernstein (1982), no capitalismo o seu estado mais desenvolvido, em vez de aumentar a pobreza, gerava uma melhoria de bem-estar da população.

A transição do capitalismo para o socialismo não foi objeto de luta e estudo apenas dos socialdemocratas. Sendo a transição entendida como momento de passagem para novas formas históricas de interpretar a sociedade, encontramos outros autores que a analisam com base nos problemas vivenciados de sua época, e a partir daí, fazem as suas propostas rumo ao socialismo.

Apesar de Marx não ter escrito uma teoria detalhada da transição, como reforça Mészáros (2009), um vasto estudo da capacidade do capital se recompor em novos processos históricos e também se pressupõe que, quando Marx se refere ao desmantelamento do Estado, superação do mercado, tomada do poder pelo proletariado, obviamente ele esteja falando de transição.

Fazendo uma análise da transição ao socialismo na atualidade, Mészáros (2007) observa que a experiência do socialismo no leste europeu não prosperou, em virtude das limitações políticas e ideológicas, estratégia local sem perspectiva de transformação global, e

não apenas em alguns países. Para tanto, o momento da ofensiva socialista deve aproveitar uma fase de crise do capital, quando os trabalhadores devem implementar uma política radical.

E. EDUCAÇÃO E BUROCRACIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A educação sempre esteve presente na história da humanidade desde os primórdios da civilização. A palavra “*educere*”, que significa tirar, extrair, devolver, refere-se à formação do homem de caráter, tendo como base o desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais, morais, espirituais e intelectuais (GHIRALDELLI, 2008, p. 13).

Analisando a historiografia da educação¹⁸, constata-se que nas comunidades primitivas a educação se deu de maneira assistemática com o desenvolvimento da linguagem (MORIN, 2000). As pessoas se organizavam em grupo (clã, tribo) para caçar, pescar e cultivar a agricultura. As técnicas desenvolvidas para ter sucesso nessas tarefas eram passadas de pai para filho. Entretanto, quando os grupos começaram a guerrear com os outros, os vencedores se apossaram de todos os bens dos vencidos, transformando-os em escravos. Começaram, então, o surgimento da propriedade da terra e também da escravidão. Os donos de posses passaram a ter tempo livre, pois os escravos faziam o trabalho. Surgiu nesse período, na Grécia Antiga a escola, como espaço de ocupação do tempo livre. Por isso, a palavra escola é oriunda da palavra grega “*scholê*” que significa lugar do ócio com dignidade. Era um lugar onde as pessoas iam para pensar, refletir e divertir. Estudavam-se as artes liberais, a música, a retórica, ou seja, acontecia um ensino formal e sistemático. Os escravos, no entanto, não dispunham desse privilégio, tendo apenas aquela educação apreendida no labor do cotidiano.

Trabalhando ao lado do pai, o filho do lavrador, por exemplo, aprendia a cultivar a terra e a compreender, dentro dos conhecimentos disponíveis, as necessidades do solo, os caprichos do tempo, o comportamento dos animais. Onde quer que se praticassem ofícios especializados – o trabalho, o ferro, a carpintaria, a construção de potes – estes eram habitualmente transferidos de pai para filhos (CHINOY, 1966, p. 533).

Segundo Petitat (1994, p. 141), no Antigo Regime, o Estado dominava o ensino, no que se refere a autorização para abertura de escolas e cartas patentes, mas não chega a formar um corpo administrativo permanente para exercer plenamente as funções burocráticas, pois, nessa época, quem gerenciava o ensino eram as instituições religiosas.

¹⁸ Ver: Ponce (2005); Hilsdorf (2006); Cambi (1999).

Com o aparecimento do Estado-Nação surge uma nova perspectiva de controle na educação que entra em conflito com a igreja. A primeira providência nesse processo de desintegração dos poderes entre a igreja e o Estado foi a expulsão da Companhia de Jesus de vários países. Quem faz uma observação contundente nesse aspecto é La Chalotais:

O ensino das leis divinas é assunto da igreja, mas o ensino da moral é atributo do Estado. (...) Como se pode ter pensado que homens que não são vinculados ao Estado, que estão acostumados a colocar um religioso acima do chefe de Estado (...) seriam capazes de educar e instruir a juventude de um reino? (...) Assim, o ensino de toda a Nação, essa porção da legislação que é a base e o fundamento dos Estados, permanece sob a direção imediata de um regime (...) inimigo de nossas leis. Que inconseqüência e que escândalo! (AZEVEDO, 1951, p. 167).

Observa-se então que, com o surgimento do Estado-Nação, a igreja perde o seu espaço na educação passando esta a ser de interesse geral da Nação e, com utilização de legislação que pudesse garantir a existência de um currículo, estabelece-se um perfil de cidadão, adequado para atender aos interesses da época, como pode ser percebido nas colocações de filósofos como Voltaire, Diderot, d'Holbach, Condorcet, Rousseau e outros. Via-se a necessidade da educação para desenvolver o sentimento de amor à pátria e o desenvolvimento desta, como expressa Rousseau:

O Estado já não pode delegar a outro o cuidado de formar seus cidadãos (...). É a educação que deve às almas sua forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e os seus gostos que elas serão patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. (...) Quero que ao aprender a ler, uma criança leia sobre coisas do seu país, que aos dez anos ela conheça tudo o que o país produz, aos doze todas as províncias, todos os caminhos e todas as cidades; que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis (...). Daí, poderemos depreender que não serão estudos comuns dirigidos por estrangeiros ou por padres que eu desejo oferecer às crianças (1971, p. 292).

Analisando a opinião de Rousseau, depreende-se que realmente havia por parte dos intelectuais da época uma luta pela publicização do ensino, retirando da igreja essa tarefa, pois, o que se buscava no momento era desenvolver o amor à pátria. Nesse sentido, houve a necessidade de reorganização dos programas escolares, para ajustar a burocracia educacional à realidade que antes estava impregnada de valores religiosos. A estatização da escola relaciona-se com uma profunda transformação nas concepções relativas à moral, que tende a separá-la de uma definição estritamente religiosa (PETITAT, 1994, p.142).

Isso é muito importante no âmbito do capitalismo, pois este se desenvolve nos Estados-Nação que precisam de um sistema educacional para realizar o progresso econômico

e cultural dos países. O marco de inserção do Estado na educação deu-se com a Revolução Industrial e com a emergência do liberalismo clássico, quando os partidários do *laissez-faire* e os teóricos liberais clássicos vão propugnar a menor participação do Estado na economia (PETITAT, 1994, p,143). Contraditoriamente, vão achar que, na educação, o Estado deve intervir para garantir a ação persuasiva e preventiva, no sentido de garantir a segurança necessária à propriedade e à liberdade que se daria, a partir da inculcação dos valores necessários para garantir a ordem nacional, com base no reconhecimento dos direitos e deveres, como avalia Quesnay (1983):

A primeira lei positiva (...) é a instituição da instrução pública e privada das leis da ordem natural, que é a regra soberana de todas as legislações humanas e de todos os comportamentos civis, políticos, econômicos e sociais (...). Sem o conhecimento das leis naturais que devem servir de base à legislação humana e de regras soberanas para a conduta dos homens, não existirá a consciência da diferença entre o justo e o injusto, de direito natural, de ordem física e moral (...).

Descrevendo sobre a importância da educação para o desenvolvimento do Estado, Durkheim (1975), numa direção oposta, dá relevância ao ensino para o progresso social, ressalta que cada sociedade tem um certo ideal de homem, do que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como do físico ou do moral; que este ideal se diferencia de acordo com os interesses particulares que compreende no seio de cada sociedade, em cada tempo. Entretanto, sobre o Estado, ele cita que não pertence ao Estado criar essa comunidade de ideais e sentimentos sem a qual não existe sociedade; ela deve constituir-se por si própria e o Estado apenas pode consagrá-la, mantê-la, torná-la consciente para os particulares (DURKHEIM, 1975, p. 61).

Com o desenvolvimento social, a escola capitalista tem, no século XIX, a organização na forma de sistemas escolares,

Vão se agregando as instituições escolares de diversos graus para constituírem, pela sua coordenação e subordinação um conjunto de verdadeiros “sistemas” que, supondo sempre grupos muito largos de unidades heterogêneas, organizadas e centralizadas, começa geralmente a formar-se “de cima para baixo”¹⁹ (AZEVEDO, 1951, p. 138).

É assim que a burocracia passa a ser utilizada para manter hierarquia a do sistema educacional, além da centralização de poder e distribuição de tarefa. Observa-se uma organização tanto da vida educacional dos alunos, em termos de progresso nos estudos, como

¹⁹ A organização de cima para baixo se dá das escolas superiores para as secundárias, e destas para as primárias. Entre o ensino secundário e o superior está o profissional, que forma o especialista (AZEVEDO, 1951, p. 138).

na sistematização dos conhecimentos por parte da escola, como para formar o homem profissional especializado das camadas mais populares. Nesse sentido, verifica-se aí o domínio burocrático do Estado por meio da instituição escolar, que Weber nomeia de dominação²⁰, e que está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros (WEBER, 1998, p. 83).

Analisando a educação moderna (capitalista), Weber observa que ela se adequa a uma necessidade específica de “formação cultural” e que, para isso, as instituições escolares se organizam em torno de um burocratismo moderno que é o ensino especializado. Na sua análise, o sistema educacional cria um sistema de exames para verificar o conhecimento das pessoas. Esse sistema se inicia na Inglaterra e mais tarde se expande por todo o mundo, por meio da certificação com diplomas. Essa burocratização no ensino no sistema capitalista vai redundar na exigência de técnicos e de funcionários preparados para o mercado de trabalho.

Para Weber (1999, p. 231), o aperfeiçoamento dos diplomas nas instituições educacionais e o clamor pela criação de atestados de formação em todas as áreas, em geral, serve à constituição de uma camada privilegiada nos escritórios públicos e privados. Nota-se que, dependendo do diploma adquirido, o profissional tem *status* e prestígio no meio onde ele trabalha, além de obter uma melhor remuneração e uma boa aposentadoria. Assim, para garantir essa demanda dos trabalhadores, a burocracia da educação capitalista procura observar as demandas da sociedade para produzir trabalhadores que possuam as qualificações necessárias para atuar no mercado. Como observa Vieira (1992, p. 17),

O novo trabalhador inglês, o homem do capitalismo industrial precisa ler e escrever. Os novos técnicos careciam de uma sólida educação científica para atuarem na produção fabril. A intervenção e o auxílio do governo central passavam a ocorrer por meio de medidas legais. A legislação interferiu progressivamente na organização da economia.

Marx não faz referência exclusivamente à burocracia na educação capitalista, porém, depreende-se nos seus escritos que a educação, nesse caso, está associada ao processo de alienação. Na ordem capitalista, os alunos sofrem as pressões das qualificações, notas, diplomas. Esse processo influencia também os professores que devem trabalhar um currículo que atenda as demandas do capital. É como se eles fossem mercadorias em produção para serem vendidas no mercado em forma de categorias como notas, interesse, capacidade,

²⁰ Probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas (WEBER, 1998, p. 83).

disciplina. Tudo isso, expresso em um instrumento da burocracia que é o currículo, o qual funciona como carta de apresentação válida para ajustar a um salário.

A gênese da crítica marxista à educação burguesa parte da alienação do processo de produção e da fragmentação da atividade do homem.

Outra consequência do capitalismo é separar a arte da técnica, abstraindo-a cada vez mais da produção coletiva, para fazer dela uma questão individual. Carece então de todos os meios materiais: praticada em amadorismo, mergulha no esquecimento ou na insignificância; tornada venal sucumbe às negociatas burguesas (MARX, 1978, p. 19).

Na fase fordista/taylorista do século XX, o papel da educação era formar um homem habilitado a realizar tarefas fragmentadas. Porém, não interessa mais aquele intelectual contemplativo das elites ou mesmo o artífice já mutilado pela manufatura. A sua atenção volta-se, agora, para um novo tipo de intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica (NEVES, 1994, p. 18). No entanto, a autora chama atenção para as demandas educacionais de formação desse profissional e, observa que os trabalhadores, na aquisição desses conhecimentos, passam a usufruir da democracia no ensino. Dessa forma, pode-se afirmar que, no mundo contemporâneo, o ritmo e a natureza dos sistemas educacionais decorrem, prioritariamente, do binômio industrialismo/democracia, o qual é visto sob óticas distintas pelo trabalhador e pelo capital (NEVES, 1994, P. 45).

Santos (2002, p. 52-53) concluiu que as contradições determinadas pelo binômio industrialismo/democracia constitui um campo de luta entre capital e trabalho na concepção e na política de educação para a classe trabalhadora. A burocracia se faz presente nesse contexto educacional quando as propostas não se adequando às questões políticas e econômicas, começando inclusive com a cultura organizacional do sistema educativo que, além das leis e decretos, regulamentos, documentação dos alunos, possuem uma forma vertical de organizar as tarefas no interior das escolas.

Na atualidade, existem outras estratégias utilizadas pela escola capitalista. Depois da crise do fordismo/taylorismo se propugna a formação de um novo profissional, não mais para realizar tarefas fragmentadas, mas um profissional que tenha conhecimento geral e que seja capaz de pensar, refletir e tomar decisões. Esse paradigma reivindica, para si, um novo perfil de força de trabalho que atenda as novas exigências de forma mais flexibilizada dos processos produtivos, destacando a polivalência e a colaboração como pressuposto cultural da força de

trabalho, mais adequado à flexibilização de direitos trabalhistas e sindicais (MANFREDI, 1988).

Objetivando buscar um ideal de educação que atendesse às expectativas de formar o cidadão do século XXI, diversos estudiosos organizaram o Relatório da UNESCO, publicado em 1993, no livro chamado: Educação, um tesouro a descobrir (1993). A proposta defende os 4 Pilares da Educação, os quais têm os seguintes princípios:

Aprender a aprender – diz respeito à aquisição de conhecimentos de formação geral e que as disciplinas sejam trabalhadas de forma transdisciplinar com o objetivo de desenvolver atenção, memória e pensamento. Dessa forma, acredita-se que o educando adquira o prazer de conhecer, descobrir e compreender.

Aprender a fazer – está relacionado à noção de qualificação e competência. O objetivo é desenvolver no indivíduo competências e habilidades para que ele esteja apto a enfrentar novas situações, trabalho em equipe, espírito competitivo, tenha iniciativas, consiga resolver conflitos, seja flexível.

Aprender a conhecer – diz respeito a viver com o outro de forma compreensiva, desenvolvendo a percepção e a interdependência, participando de projetos comuns.

Aprender a ser – volta-se para o desenvolvimento da sensibilidade, sentido ético, estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa, desenvolvimento integral da pessoa em relação à inteligência. (DELORS, 2003).

Analisando as propostas destes princípios, percebe-se, explicitamente, a pressuposição de uma educação extremamente capitalista, com um revisitar da teoria do capital humano, cujo sentido é fazer com que as pessoas adquiram conhecimentos que satisfaçam o mercado e aumentem o capital dos homens de negócio. De acordo com Sanfelice (2003, p. 7), a teoria do capital humano continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas que prescindem de globalização e qualidade total.

Os organismos internacionais que vão, junto com a UNESCO, buscar uma educação de acordo com os novos desdobramentos do mercado mundial são: FMI, BIRD, OIT, e no contexto latino-americano as agências que vão fazer esse papel são CEPAL, OREALC, etc., às quais tiveram o papel de adequar o conceito de capital humano aos seus desdobramentos – taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, formação de atitudes e valores, pelos conceitos propostos na nova ordem mundial: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 1995, p. 97).

Observa, então, que a intenção é formar um indivíduo que esteja apto para assumir tais competências para o mercado. Assim não haverá desenvolvimento integral para a

humanização das pessoas, e sim para a alienação, como nos antecipou Marx, ao analisar as relações de produção na fábrica.

F. A BUROCRACIA E A PEDAGOGIA SOCIALISTA

O marxismo serviu como fundamento para a pedagogia socialista de vários intelectuais que objetivavam fazer uma transformação da sociedade em direção ao comunismo, passando, inicialmente, pelo socialismo.

Sobre os que tratam do caso da Rússia, Lênin, quando governava o país, procurou fazer na educação, mudanças em toda a estrutura organizacional, desde a construção de novas escolas até as reformas da pedagogia utilizada pelos professores.

Em Lênin, a teoria marxista, vem imersa dentro da tradição russa e, ao mesmo tempo, ligada a uma estratégia política revolucionária. De um lado, portanto, Lênin afirma com vigor que o comunismo deve ser o herdeiro cultural do passado burguês, especialmente no que diz respeito à ciência e a técnica; de outro, sublinha as características novas da educação comunista, identificada por uma estreita relação entre escola e política, e pela instrução politécnica, que retoma o conceito marxista de “multilateralidade” e se articula no encontro entre instrução e trabalho produtivo (CAMBI, 1999, p. 557-558).

Cambi (1999), analisando os estudiosos da pedagogia socialista, destaca Makarenko como o grande pedagogo que também tinha como base a formação de um cidadão que estivesse dentro do perfil de sociedade revolucionária, por meio da qual se partisse de um forte engajamento e de normas no campo ético. Percebe-se aí a presença de normas que pressupõe autoridades para cobrar regras, ou seja, separação das funções, sendo então clara a presença da burocracia.

A teoria de Makarenko se assenta em dois princípios primordiais: o trabalho coletivo e o trabalho pedagógico. De acordo com Cambi, 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 (1999, p. 560).

No coletivo aparece sempre um líder que, no caso da escola, é o diretor. O líder é responsável por discutir todas as regras, as quais devem ser colocadas sob apreciação em assembleia e votadas por todos. Uma vez determinadas, todos serão obrigados a cumpri-las. O trabalho produtivo nasce da consciência própria do coletivo, de se estar inserida no

desenvolvimento da sociedade, da qual deve participar ativamente, fazendo suas, também as conquistas efetuadas no plano econômico (CAMBI, 1999, p. 561). Conclui-se que, mesmo a burocracia, se fazendo presente pela separação de funções, havia espaço democrático para discussões e, mesmo que devesse se submeter às regras, na medida em que estas eram construídas no coletivo, não havia uma obediência vertical, e sim horizontal, porque todos participam do processo de decisão.

Outro destaque da pedagogia socialista foi Pistrak (1981) que teve como objetivo criar uma proposta de educação revolucionária com base no marxismo, cujo objetivo era formar um tipo de cidadão capaz de fazer valer o ideário da Revolução Russa²¹. Por meio de Pistrak, a revolução soviética passou a ter um projeto educacional de ensino primário e secundário que teve como meta a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar um futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo (PISTRAK, 1981).

Mesmo com o projeto revolucionário educacional de Pistrak, muitos educadores continuaram trabalhando as velhas formas pedagógicas com os conteúdos revolucionários, passando a ensinar a respeito da desalienação e da liberdade de forma igual, como aqueles que analisavam as vantagens da submissão e do caráter social de autoridade: em suma, pretendiam “corrigir” as velhas teorias pedagógicas relacionando-as ante a nova situação (TRATEMBERG, 2000). Assim, Pistrak propôs a superação das velhas estruturas pedagógicas realizadas com hibridismos e acomodações.

Com base na análise da proposta educativa de Pistrak (1981), observa-se alguns pressupostos de engajamento: ênfase das leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, preocupação com o social, preocupação com o atual, leis do trabalho humano, dados sobre a estrutura psicofísica do educando, o método dialético que atua como uma força organizadora do mundo.

Para Pistrak (1981), “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária”. O aluno deve participar do trabalho na fábrica junto com operário para que desenvolva sentimentos necessários a uma educação social, impedindo que esse ensino tenha somente teoria. Para tanto, os aprendizes devem estudar todas as partes da fábrica (PISTRAK, 1981, p. 69). Para formar o verdadeiro cidadão revolucionário, o aluno deve participar de tudo o que acontece na fábrica: assembleias gerais, cooperativas, sindicatos, partidos, buscando assim, entender todo o funcionamento da economia.

²¹ A idéia educacional da Revolução Russa era realizar uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e igualdade, o fim da alienação (TRATEMBERG).

Outro elemento de destaque na proposta de educação de Pistrak (1981) é a organização do ensino que está voltada para a auto-organização dos educandos e da autonomia exercida mediante a cooperação. Assim, percebe-se um viés de ação política e social que busca interpretar o mundo apenas de forma teleológica, mas se inserindo na prática para transformar a realidade. Outro aspecto observado é que não existe relação burocrática como relação de poder e dominação tal qual é especificada por Weber, tendo em vista que Pistrak propõe que todos os cargos do coletivo deverão ser preenchidos por eleição, através da Assembleia Geral de crianças, havendo rotatividade nas tarefas administrativas para impedir que as crianças se tornem “especialistas” em administrar relegando as demais na passividade.

Gramsci apresenta a educação no marxismo sobre outra ótica. Com base na filosofia da práxis, observa que a atividade humana transforma o real e é controlada pela ação. Parte da superestrutura para fazer a revolução da realidade por meio da educação, a qual pode envolver diversos grupos sociais (bloco histórico) para construir uma hegemonia cultural e política (CAMBI, 1999, p. 562).

Gramsci (1978) acreditava na importância da cultura e do estudo para educar a classe operária e o partido, e partia do princípio de que existe uma escola para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos da burguesia.

Para os jovens da burguesia, por serem da classe dominante, a escola serve para treiná-los, para adequá-los para se portarem e se verem como dominantes. (...) Para a classe operária o Estado burguês organizou um particular tipo de escola: a escola popular e a escola profissional, voltadas para manter a divisão de classes, a fazer com que o filho de operário seja também ele um operário (GRAMSCI, 1978, p. 58).

Percebe-se que Gramsci reconhece a presença da burocracia na educação capitalista, quando observa o dualismo educacional que leva à separação de tarefas na sociedade com a constituição de uma superestrutura. Porém, ele propõe que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora atuem de forma a construir uma contra-hegemonia na sociedade de maneira que eles possam tomar o poder da burguesia. Nesse sentido, na análise de Ribeiro (2001) sobre a democracia, observa-se um processo de expropriação da classe dominante do poder, e não uma socialização deste poder.

Os estudiosos da pedagogia socialista tiveram como base a concepção de formação integral marxiana que tem como pressuposto a superação da divisão do trabalho, a união do trabalho manual com o intelectual, cujo objetivo é o domínio do conhecimento científico e tecnológico do processo produtivo. Essa concepção marxista tem como elementos chave duas

categorias de análise: a politecnicidade²² e a omnilateralidade²³, a partir das quais seja possível chegar às proposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária.

Na atualidade, um dos teóricos que discute uma proposta de educação socialista é Mészáros (2002). Ele condena as concepções fatalistas que dizem não haver alternativas à superação do capitalismo. Para Mészáros (2002), essa superação só acontecerá de forma muito planejada, e a educação faz parte desse contexto de conscientização dos trabalhadores a respeito da exploração capitalista e dos mecanismos de ultrapassá-la. Mészáros (2002, p. 35) afirma que

hoje o sentido da mudança educacional racional não pode ser senão rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como, com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Mészáros (2002) acredita que a educação formal, burocrática, não é capaz, por si, de transformar a sociedade, mas sim de produzir consenso e conformidade. Por isso, a educação deve ir além do formal e buscar, também, o essencial, abarcando a totalidade das práticas educacionais.

Para ajudar a romper com o sistema capitalista, o autor acredita que o papel na área da educação equivale a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). O autor não acredita na alternativa reformista da socialdemocracia. Acredita que remover apenas os defeitos específicos do sistema, mina as bases de se chegar a um sistema alternativo.

Para tanto, o papel da educação é indispensável para ajudar na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como uma auto-mudança consciente dos indivíduos. Assim, faz-se necessária uma democratização da educação. A perspectiva de Mészáros aproxima-se da concepção gramsciana de contra-hegemonia, pois ele também acredita que, por meio da educação, os trabalhadores adquirirão consciência do que seja necessário para a transformação social. Inclusive, na organização do trabalho que deverá ser feita na forma de “grupos associados”. Nesse sentido, a educação terá como objetivo a emancipação social e será uma educação para além do capital.

²² Constitui-se do domínio científico e tecnológico do trabalho.

²³ Diz respeito à formação do homem integral, ou seja, uma formação que abranja o desenvolvimento de todas as potencialidades físicas e mentais (GRAMSCI, 1978).

2 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 Buarque²⁴*

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 Estado²⁵, 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”.

Observa-se aí, duas formas de se ver 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.

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).

²⁴ 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.

²⁵ Ver Osborne e Gaebler 1994; Bresser Pereira 1996.

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).

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 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, ele 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, onde 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).

Entretanto, 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 exercida 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. Entretanto, analisando a democracia moderna, Bobbio 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”. (Rousseau, 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, ele 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 democracia moderna 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 democracia entre a Europa e 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).

Sobre a democracia representativa e a democracia direta, Bobbio observa que a primeira 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 por contribuir com o método democrático, por determinação da política nacional (BOBBIO, 1987). 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*.

A democracia política é referida como aquela em que o indivíduo é tratado como cidadão, e na social, ele é considerado na multiplicidade de papéis exercidos na cidade. 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.

Quando se trata da democracia e luta de classes, tem-se na análise de Ingrao (1997) que 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. Ingrao 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) sobre burocracia e democracia, ele a correlaciona 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. É o que Bobbio (1997) denominaria de tecnocracia, constituindo, assim, um paradoxo para o exercício da democracia.

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 democratiado 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.

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 idéia de “Bem comum”. Para ele, a democracia é um método polêmico e não um sistema de governo, a democracia é compreendida como regime no qual o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar as pessoas designadas a governar.

Já a concepção weberiana de democracia à este relaciona à defesa plebiscitária em que lideranças carismáticas e cezaristas capazes de se dirigirem com êxito às massas possam justamente prevalecer sobre o espírito burocrático, embora devam ser controladas pelos poderes parlamentar e judiciário, e manter-se em equilíbrio com eles (REIS, 2008, p.29)

Mészáros (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 (MÉSZÁROS, 2007).

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 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 seria 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, daí deriva 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 com a 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 bem 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 vê-se em 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 ele 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 e a obrigação, acredita que essa é 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.

Entretanto, mesmo nos nossos dias, comumente se verifica a nossa propensão às relações de mando e obediência, até mesmo devido a 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. Entretanto, 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 um 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 o 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 (2007, p. 76).

A burocracia está intimamente relacionada ao modo capitalista de produção, e quem a estuda tendo como base tendo 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 rendas excedentes, sendo que o capitalismo, a organização burocrática e a ciência moderna constituem as formas de racionalidades que emergiram a partir dessas 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.

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, disciplina, 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, a, 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 do que na empresa privada (WEBER, 1964, p. 716). A partir da análise da burocracia weberiana, autores como Merton encontram algumas

disfunções na burocracia, as quais surgiram a partir do comportamento do burocrata que nem sempre segue o modelo preestabelecido.

Estas disfunções recebem diversas denominações: a) “incapacidade treinada” de Veblen; b) “Psicose organizacional” de Dewey; c) “deformação profissional” de Warmotte e d) “super conformidade” de Merton (FERRARI, p. 57). Chiavenato (1995, p. 10) apresenta uma relação detalhada das disfunções da burocracia weberiana: a) 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, Giddens (1994, p. 245) destaca que 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, que para que tal contabilidade aconteça, Weber (1964) destaca elementos que coincidem com os analisados para 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 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SEUS PARADIGMAS

*E a terra feito um lençol macio se estende
Oferecendo seu colo umedecido
Ainda expondo os destroços da última batalha
Mas isto é seguir em frente e querer mais
Forjar novas gerações
Mesmo que custe sacrifício às atuais.
E os olhos do sol se abrem para fazer o amanhecer
Nas quatro pontas do leito empoeirado
Com marcas de latifúndio entocaiados
Erguem-se homens, mulheres e meninos
Riscando com um sopro a linha do destino
E marcam as próprias mãos
Com calos que lhes dão dignidade.*

Ademar Bogo²⁶

O processo investigativo sobre os movimentos sociais tem sido alvo de muitas análises e reflexões, principalmente a partir da década de 1960, século XX, constituindo uma base epistemológica que se diverge em várias nuances. 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 forma 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. Onde há tensões as pessoas são obrigadas a repensar e reaprender, a mudar valores, concepções e práticas (SOUZA, 2006, p.11).

De acordo com Gohn (2007, 11) existe uma lacuna no campo conceitual do significado de movimentos sociais, sendo difícil teorizar sobre esse assunto, pois as pesquisas realizadas geralmente têm sido direcionadas para estudo de casos de movimentos sociais específicos, sem se preocupar com uma teoria própria. Isso porque eles são parte da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas, onde a ação é portadora imediata da tessitura relacional da sociedade e do sentido (MELUCCI, 1994, p. 190).

É possível verificar na literatura que trata do tema uma profusão de interpretações sobre o conceito, tratando-o como lutas, protestos, revoltas, revoluções, mobilizações, sendo classificados como grupos de interesse, grupos de pressão, ou apenas como ações coletivas.

²⁶ Trecho do poema escrito por Ademar Bogo em homenagem aos 15 anos de MST (1999).

Na atualidade os paradigmas dos movimentos sociais têm se baseado no modelo norte-americano e no europeu. 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).

1 O paradigma clássico - é dividido em cinco linhas, às quais levam em consideração a história dos movimentos sociais e ações coletivas bem como as várias matrizes teóricas de que tratam esse conceito. O recorte temporal desse paradigma vai até os anos 60 do século XX e o enfoque se volta para a compreensão dos comportamentos coletivos, com base em pressupostos sociopsicológicos, ação institucional e não institucionais.

Com base na análise desse paradigma,

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 (GOHN, 2007, p.24).

Cohen e Arato (1992, p. 4-5) apontaram o paradigma clássico como uma abordagem elitista e pluralista em que se caracterizavam pelas eleições livres, competição e participação ativa das minorias por meio de partidos e de grupos de interesse.

Nas cinco correntes desses paradigmas, tendo como norte a análise gohniana, encontram-se trabalhos que definem essas ações coletivas como movimentos sociais, e outros apenas como ação coletiva.

1.1 Escola de Chicago (1910-1950)²⁷- com valores progressistas, primava pela reforma da sociedade, para que esta se tornasse harmoniosa. Privilegiava-se a interação entre indivíduo e sociedade, e os líderes exerciam papel fundamental na transformação social, cuja vida deveria ser exemplar, os quais, na visão de Thomas (1966), deveriam ser técnicos sociais para ajudarem a guiar a sociedade a um ideal democrático. Na visão da Escola de Chicago os movimentos sociais eram o resultado de conflitos gerados pelas tensões sociais entre as multidões, cuja atribuição de apaziguar seria dos líderes.

Dentre os teóricos de grande relevância dos movimentos sociais destaca-se Blumer (1951), para quem o movimento social é definido como empreendimento coletivo para

²⁷ Seus principais idealizadores foram: Blumer (1951), Thomas (1966), Robert Park (1952), Mead (1940), Goffman (1959), Kurt Lang (1961), Ralph Turner (1969).

estabelecer uma nova ordem de vida, tese retratada também por Habermas. Esses movimentos seriam divididos em reformistas, cujo objetivo era as mudanças sociais em pontos específicos; e revolucionários, que querem reconstruir a sociedade totalmente. Blumer destacava também a mística dos movimentos sociais, realizada pelo desenvolvimento de símbolos, músicas, culto aos mortos dos movimentos, poemas, gestos, bem como, a questão dos mitos, heróis, pessoas carismáticas. Observando assim, valores políticos, culturais e ideológicos. Esses elementos estão presentes nas práticas do MST na atualidade.

1.2 Sociedade de massas - A segunda teoria do paradigma clássico tem como expoentes Eric Fromm (1941), Hoffer (1951) e Kornhouser (1959), e se baseia na cultura de massas. Esses combinavam estudos do final do século XIX, com outros do início do século XX, com destaque para Le Bon (1885), para o qual, segundo Consolim (2004, p. 5-7), os movimentos sociais eram considerados como a disrupção irracional das massas, fruto do mecanismo de contágio da multidão. E classificava-a como irracional, histórica, espontânea e ação coletiva. Le Bon (1885) estudou o comportamento da massa na Revolução Francesa e no nazismo, concluindo que os indivíduos são capazes de atos de heroísmo e barbárie, pois em episódios onde predomina a espontaneidade das massas há sempre violência, o que os leva a perder o uso da razão crítica (GOHN, 2007, p. 35).

1.3 Abordagem Sociopolítica - tem como teóricos principais Lipset e Rudon Heberle. O estudo destes foi a articulação entre classes sociais e as relações sociais de produção no contexto pós II Guerra Mundial, para entender o comportamento coletivo e político-partidário, a exemplo das mudanças políticas na América Latina e sobre o nazi-fascismo. Seus precursores foram: Fantasia (1988), MacNall (1988), Torrow (1994), os quais mais tarde passam a estudar as redes de movimentos sociais. Há uma ênfase à coletividade, nesse caso os movimentos estão relacionados ao descontentamento das pessoas que se organizam em busca de mudança. Porém, não seria qualquer organização de pessoas que seria um movimento social, pois os teóricos dessa teoria classificavam as organizações de grupos de pessoas em grupos corporativos de interesse ou mesmo lutas com base em protestos e mobilizações. Entretanto, um movimento social se distinguiria no nível de organização, por ter uma identidade de grupo, ideologias próprias, pertença, solidariedade. Aqui o papel dos líderes é muito importante para ajudar a conter os descontentamentos sociais.

1.4 O comportamento coletivo e o funcionalismo - A quarta teoria tem como base o funcionalismo sob a ética de Parsons, Turner, Killian, Smelser, e aponta para o comportamento coletivo das massas. Nessa vertente, podem-se verificar tanto elementos de concepção de análise weberiana, como da marxista. Observa-se, nessa tendência, uma rejeição

ao comportamento coletivo tendo como foco os determinantes psicológicos, constatando, dessa forma, a teoria de Le Bon na perspectiva de Smelser. O que determina o comportamento coletivo aqui será o arranjo estrutural do sistema social, e o sentido que perpassa esse tipo de ação coletiva, por meio do desenvolvimento de ações individuais. Outra vertente analítica dessa teoria é a parsoniana, segundo a qual, os movimentos são observados como comportamentos coletivos surgidos das inquietações sociais, da incerteza dos impulsos reprimidos, de ações frustradas, de mal-estar, de desconforto (GOHN, 2007, p. 40).

Essas tensões formam reações que demandariam um anúncio de que a ordem social está sendo desintegrada e que necessita de controle, possibilitando, assim, o surgimento dos movimentos sociais. Ou seja, existe uma ordem social estática, exterior aos indivíduos, sobre a qual, quando desintegrada ocorre resistências.

A mudança social só ocorre quando os indivíduos não estão mais satisfeitos com determinada “ordem social”, e se aglutinam em torno de um objetivo comum²⁸, acontecendo somente quando os sujeitos mudam de comportamento. Observa assim, nessa teoria um enfoque individualista e utilitarista, na medida em que todos os indicativos de transformação estão partindo de uma reflexividade pautada no indivíduo. Sob esta ótica, os movimentos sociais prescindem de uma marginalidade. Para Stockdale (1970), a maioria dos movimentos sociais extrai muitos de seus primeiros membros e líderes dentre as pessoas ou grupos marginais da sociedade. Já para Machado (2007, p. 250-251), existem dois tipos de ações coletivas no modelo estrutural-funcionalista:

Comportamento institucionalizado – ações que se configuram no sentido de reconstruir o equilíbrio social;

Comportamento social – movimentos que relegam a progressividade da mudança social para segundo plano e procuram realizar transformações radicais na estrutura social.

Com Turner e Killian (1957), os movimentos sociais foram analisados com base na psicologia social, observando o comportamento social, a partir do resgate de elementos dos interacionistas simbólicos da Escola de Chicago. Outro teórico dessa abordagem é Smelser que estuda os comportamentos coletivos observando que os comportamentos não-convencionais são diferentes dos rotineiros. Considera os movimentos sociais como organização coletiva e espontânea e como resposta a situações de tensão de natureza estrutural

²⁸ LEE (1969); WILSON (1974).

e social – causalidade decorrente da evolução global das sociedades (RODRIGUES, 2010, p. 10).

1.5 Teorias organizacionais-comportamentalistas - Nessa quinta teoria, percebe-se claramente a presença da análise weberiana da sociedade burocrática, pois esta se refere ao enfoque organizacional-comportamentalista, como prevê Weber em seus estudos sobre racionalização e organização na empresa capitalista. Tem como principais teóricos Selznick (1952), Gusfield (1955), Messinger (1955).

Para Gusfield, os movimentos se organizam em torno de classe, status e expressividade, sendo que

Os movimentos de classe se organizam instrumentalmente, ao redor de alguns interesses de seu público-alvo, de sua clientela. Movimentos de status são aqueles voltados para si próprios para alcançar ou manter o prestígio do grupo. Os movimentos expressivos são marcados por comportamentos menos objetivos ou pela procuração de metas relacionadas com descontentamentos (GUSFIELD, 1996, P. 23).

Observa-se uma diversidade na forma de conceber os movimentos. Porém, como estão relacionados às questões organizacionais, há então uma relação de preocupação com o custo-benefício, ou seja, os movimentos se tornariam uma espécie de “negócio”, comandados pelos líderes que são os administradores, assemelhando-se com a teoria da Mobilização de Recursos.

De acordo com as teorias acima, há um destaque para as lideranças na perspectiva de organização dos movimentos no sentido de acabar com as tensões sociais. Diferentemente do que acontece com o MST, que tem como foco nas lideranças, justamente o contrário, ou seja, perceber os problemas sociais gerados pelo sistema capitalista, e, em torno destes, criar conflitos sociais, para, a partir daí, juntamente com as massas, forçar o capital a resolvê-los. Quanto ao aspecto de que as lideranças vêem os movimentos como “negócio”, cabem outras pesquisas para revelarem se, no caso do MST, isso acontece, pois, é fato de que algumas pessoas que exerciam funções de liderança estejam atualmente ocupando cargos da burocracia estatal ou na política. Isso gera uma contradição no Movimento porque, ao mesmo tempo em que luta pelo socialismo, assume funções na burocracia estatal capitalista.

A. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

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

No contexto norte-americano surge uma nova teoria denominada Mobilização de Recursos (MR), a qual rejeitava a interpretação clássica por achar que esta supervalorizava as questões emocionais e da coletividade. Contrapondo-se ao paradigma clássico que via nas massas um comportamento irracional, a teoria da MR se pauta em uma interpretação de que as massas possuem uma base organizacional-comportamentalista.

Há, nesse contexto, a presença da burocracia weberiana no que diz respeito à organização sistemática. Os autores que contribuíram para a MR foram Olson (1965), Oberschall (1973), McCarthy e 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*.

Gohn (2007, P. 51), explicita, em estudos feitos sobre a teoria americana, que estas vêem os movimentos na modernidade com base nessa vertente 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.

Observa-se, então, que esta teoria é extremamente capitalista, e que 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.

A partir dos anos 70 do século XX, o paradigma norte-americano da MR busca superar as críticas sofridas do seu enfoque apenas econômico, e passa, então, a incluir a dimensão política e cultural. 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, sexuais²⁹. Os autores dessa teoria tiveram seus estudos sustentados nas análises de 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 determinados significados. Os descontentamentos, os valores e as ideologias foram resgatados por meio de um olhar que buscou entender a identidade coletiva dos grupos e a interação com a sua cultura (GOHN, 2007, p. 73).

A perspectiva marxista de análise dos movimentos sociais se pautou no movimento operário, o 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. Para Marx, a classe operária é o sujeito da transformação social, sendo a conclusão lógica resultante da teoria da estruturação social (DRAGO, 2004, p. 25).

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. De acordo com Rodrigues (2010), esses elementos seriam necessários para a superação do capitalismo numa perspectiva marxista. As críticas a Marx deve-se ao fato de os teóricos observarem que a sua análise privilegia apenas aspectos econômicos e macro-estruturais, em detrimento das questões culturais e políticas.

Os autores que estudaram o marxismo no espectro dos movimentos sociais se subdividem em algumas correntes. No marxismo clássico, dentre os seguidores, destacam-se Gramsci e Rosa Luxemburgo e os neomarxistas, como Thompson, Castells e Offe, os quais têm como foco as bases identitárias comuns e a emergência da classe operária (GOHN, 1999, p. 2).

Observa-se, ainda, de acordo com Rodrigues (2010), 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. Vale ressaltar ainda que o marxismo clássico traz como elemento de estudo o operariado. Porém, Drago (2004, p. 27) acrescenta que o movimento operário criou uma linguagem de denominação do mundo e da pertença identitária que permeou as sociedades industriais até aos dias de hoje.

²⁹ Gohn (2007) traz vários autores que trata da MP: Klandermas (1990); Friedman (1992); Tarrow (1996); Fantasia (1995); Meyer (1996).

B. OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UM MUNDO GLOBALIZADO

A discussão sobre os Novos Movimentos Sociais (NMS) refere-se, 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 micro-estrutural e não o macro-estrutural como se fazia no estrutural-funcionalismo. Os teóricos de destaque nessa nova abordagem foram Offe (1985), Melucci (1996), Laclau (1990), Touraine (1977) e Mouffe (1993).

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.

Para Hall (2005, p. 45),

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.

Para Bogo (2008, P. 36), 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 de ser reconhecidos.

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. A exemplo dos movimentos sociais Antiglobalização, surgidos nos Estados Unidos em 2002, que nega a forma como a ordem capitalista instituída vigente se reproduz e não a ordem em si. Ele é movido pela busca de soluções alternativas aos problemas sociais e a própria preservação da vida no planeta, e não para a sua destruição. Suas ações são motivadas pela solidariedade, e não pelo ódio (GOHN, 2007, p. 33).

Outro exemplo de organização globalizada pelos NMS é o Fórum Social Mundial, formado com a participação de ONG, movimentos sociais, sindicatos, organizações internacionais, correntes político-partidárias, etc. O objetivo é lutar pela superação da política econômica neoliberal. Existe uma discussão a respeito do adjetivo “Novos” nesse paradigma, pois, de acordo com Offe (1985), 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 coletivos³⁰. A categoria central das suas discussões é a relação de classes. 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, que tem seis categorias:

Os que perseguem os interesses coletivos, os que se desenvolvem ao redor da construção de identidade social, cultural ou política de um grupo; os que são força política que buscam a mudança da regras do jogo; os que defendem o status quo e os privilégios; os conflitos derivados da busca de construção de uma nova ordem social e controle dos princípios culturais (GOHN, 2007, p. 146).

³⁰ 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 o último, 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, gera 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.

C. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

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 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, BA 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 na 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 Galiléia, 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 análises³¹ sobre tais movimentos sociais no território brasileiro, observa-se que são de base marxista e vinculadas aos espaços urbano e rural, sendo que, a título de exemplo, nos espaços urbanos têm-se as lutas por creches, movimento dos sem teto, lutas por transportes, saúde, construção de escolas públicas; e no âmbito rural, os movimentos de bóias-frias, de sem-terra, de pequenos agricultores, posseiros, dentre outros. 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 têm despontado no país no período ditatorial, com maior relevância na década de 70. 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 contra a política vigente, ou seja, a população insatisfeita com as transformações nos campos econômico, político e social.

Os primeiros movimentos eram apenas movimentos de classe operária, 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 se fortalecerem-se como movimento 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, se 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. Ousaram lutar por emancipação humana e transformação social.

Os movimentos sociais brasileiros, todavia, estiveram relacionados às necessidades surgidas em cada momento da história. Souza (2008) faz um estudo os movimentos sociais no

31

Brasil que contém as várias lutas políticas ocorridas, no recorte temporal, do século XVII ao XX, a partir do qual os seguintes dados são contemplados

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: bóias-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.

Quadro 1 – Movimentos sociais ocorridos no Brasil entre os Séculos XVII e XX

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 como o MST, no Brasil, Martins (1997, p. 62) aponta 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. Ganham visibilidade, a partir da década de 1950, as ações coletivas que tratavam do arrocho salarial, das questões ambientais, feministas, dentre outras.

D. OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

As lutas relacionadas ao campo no Brasil contemporâneo têm um dos focos de maior relevância do século XX até os dias atuais. Várias são as contribuições teóricas nessa área, a exemplo de Grzybowski (1991), Medeiros (1989), Martins (1989), Fernandes (1996), Stédile (2005), dentre outros. Sobre a história política no Brasil, pode-se constatar que tem esta 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.

Sobre as 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).

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, tem-se os estudos de Medeiros (1989).

Souza (2006, p. 29) traz como recorte temporal a partir da 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. Isto porque as relações trabalhistas não eram assalariadas, ou seja, eram pré-capitalistas. Os parceiros, arrendatários, colonos, 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 idéia 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 aconteciam 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.

3.4.1 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 daí, 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 mecanicização 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 aos movimentos sociais que nessa época faziam parte as Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura, CONTAG, ULTAB, dentre outros, cujos líderes foram presos, perseguidos, exilados, e alguns foram 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, 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, destruíam 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 surgem também outros movimentos sociais que, com a ajuda das igrejas católica e luterana, vão dar 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 o campo. Na tabela abaixo é possível ver como está a exploração do campo brasileiro na atualidade pelos latifúndios nacionais e internacionais.

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 (em %)
1	6	BUNGE ALIMENTOS	SC	HOLANDA	21.669	2,1	0,0
2	14	CARGILL	SP	EUA	12.996	-383,2	-2,1
3	16	PERDIGÃO	SP	BRASIL	11.393	54,4	0,5
4	26	SADIA	SC	BRASIL	9.987	-2.493,7	-25,
5	34	BUNGE FERTILIZANTES	SP	HOLANDA	7.798	188,9	2,4
6	49	BERTIN	SP	BRASIL	5.310	-681,8	-12,
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,
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	163,1	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,
16	100	SEARA	SC	EUA	2.887	-72,5	-2,1
17	109	IMCOPA	PR	BRASIL	2.649	-141,6	-5,
18	113	DU PONT	SP	EUA	2.584	-	-
19	123	AURORA	SC	BRASIL	2.427	-111,7	-4,1
20	130	KRAFT FOODS	PR	EUA	2.212	273,4	12,
					118.765		

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

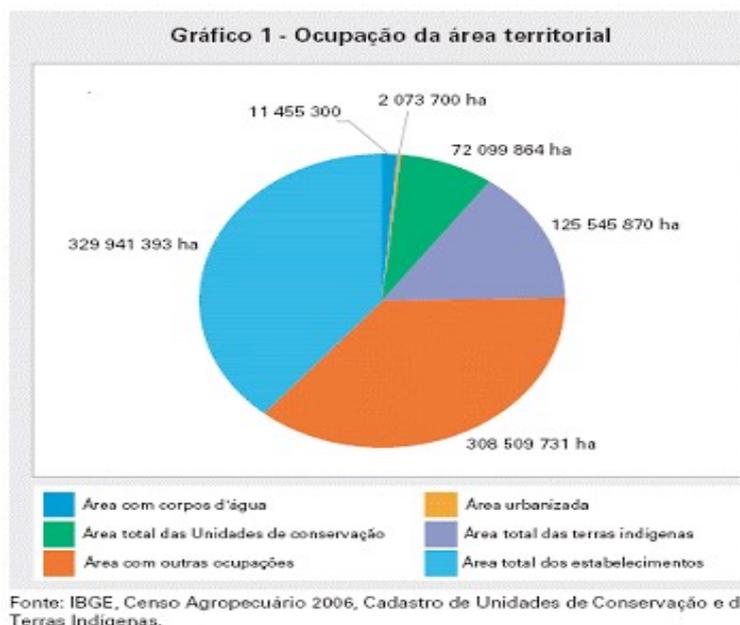
Fonte: Jornal Valor Econômico – Revista Valor 1000 – Agosto de 2009

Todavia, a partir da década de 1970 foi criado, na esfera governamental, o I PNRA, além da vinculação dos camponeses aos contratos de trabalho nas agroindústrias. Vários foram os órgãos criados pelo Governo Federal³² 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, se propagaram-se muitas lutas sociais por todo o território nacional, as quais são agrupadas por Martins (1984)

³² 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.

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 abaixo, é possível ver como está distribuído o uso da terra no país.



É relevante analisar as ocupações³³ de terras pelos trabalhadores rurais com base no gráfico abaixo retirado do site da Ouvidoria Agrária Nacional, com destaque para o ano de 2005:

PERÍODO	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
JAN	3	28	50	56	57	11	11	3	13	8	11
FEV	8	20	25	33	41	15	12	0	4	8	11
MAR	9	14	36	59	101	31	26	7	30	40	41
ABR	12	33	47	22	66	79	18	39	21	109	54
MAI	10	46	46	41	34	23	15	12	31	48	17
JUN	15	48	30	33	28	12	13	9	18	17	15
JUL	3	42	50	44	35	9	17	5	43	25	15
AGO	16	34	38	25	33	9	7	5	24	16	22
SET	8	42	43	43	26	8	11	4	7	11	24
OUT	25	38	35	36	28	14	16	5	11	7	15
NOV	30	27	38	35	32	15	6	8	7	27	10

³³ 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).

DEZ	6	25	17	19	21	10	6	6	13	11	8
TOTAL	145	397	455	446	502	236	158	103	222	327	221

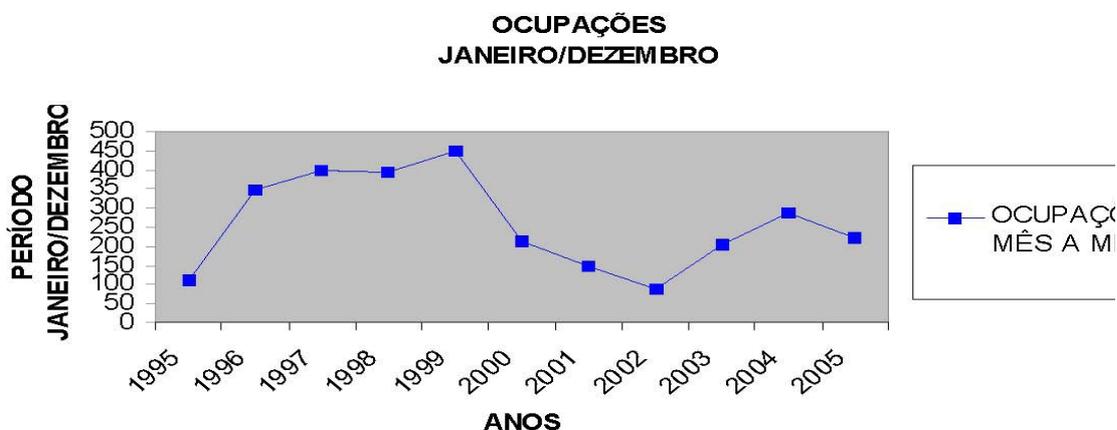
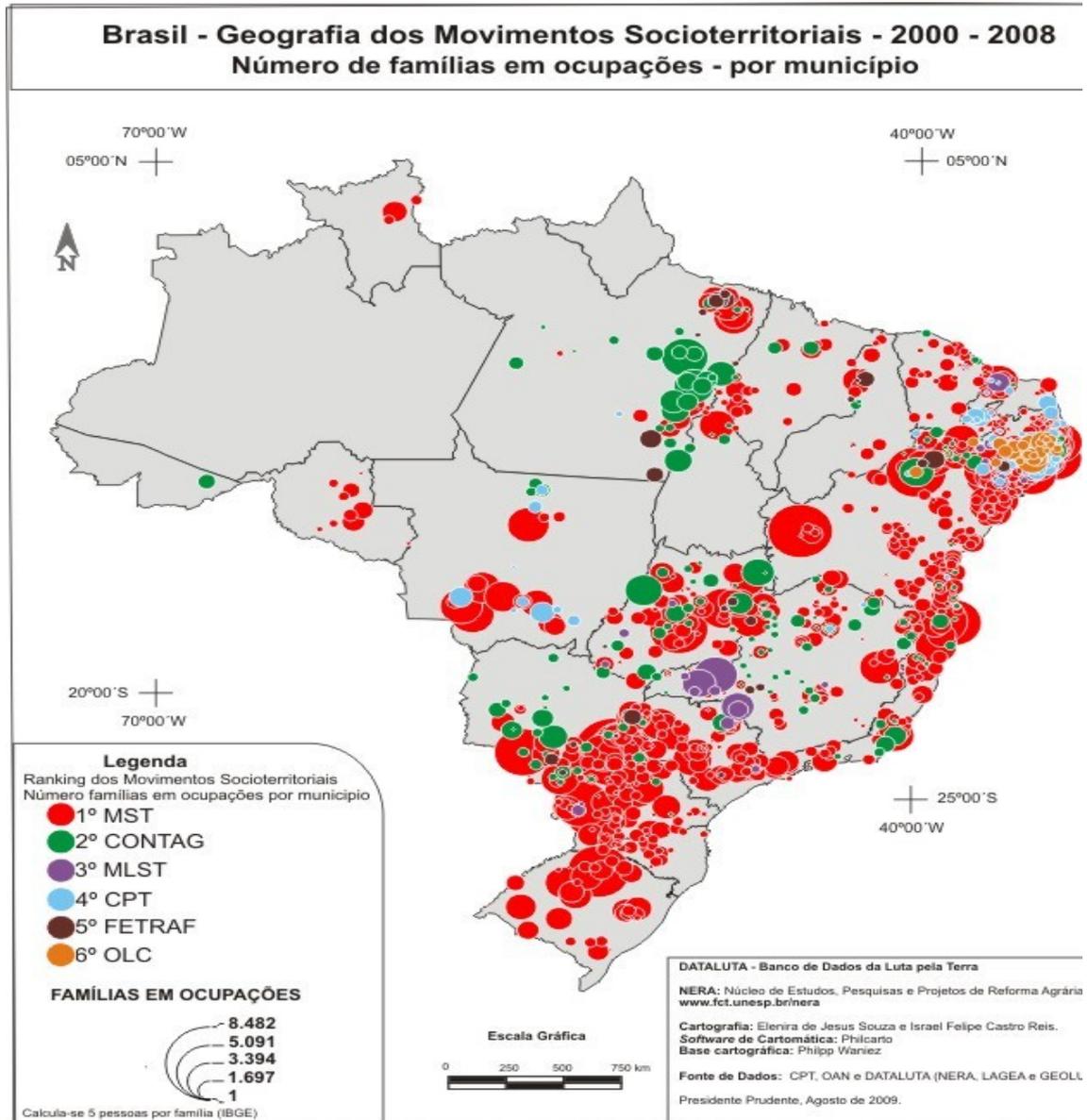


Gráfico 1 – Ocupação de terras pelos trabalhadores rurais

Os movimentos socioterritoriais rurais são pesquisados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), o qual trabalha na criação de um cadastro dos movimentos socioterritoriais no campo e análise de suas ações nos territórios (FERNANDES; SOUZA).

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



Mapa 1- Espacialização dos movimentos socioterritoriais 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.

E. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA³⁴

A construção do MST é fruto das lutas e do amadurecimento político/ideológico dos sujeitos envolvidos com as lutas pela terra no campo brasileiro. Porém, o MST vai além dessa luta pela terra, pois de acordo com um dos seus dirigentes, “o Movimento tem 3 frentes de luta: quebrar as cercas do latifúndio, quebrar as cercas da ignorância e fazer a transformação social (Vera Lúcia da Cruz Barbosa, dirigente nacional do MST).

O MST inclui nos seus objetivos questões sociais, políticas e econômicas. 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, envolvem todas essas instituições. Todos participam apoiando a luta, entretanto, quem a faz, de fato acontecer, são os trabalhadores, iniciando, na terra com a ocupação quando fica em fase de acampamento³⁵ e depois, assentamento³⁶. 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 tenha capacidade de participação social e decisão coletiva. O MST tem características sindicais, por tentar organizar os trabalhadores para a garantia de seus direitos subjacentes à Constituição Federal de 1988.

³⁴ 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).

³⁵ 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)

³⁶ Assentamento refere-se à área onde os trabalhadores serão instalados, ou seja, a terra conquistada, onde os trabalhadores são assentados.

3.5.1 O MST: um pouco de história...

A gênese do MST está relacionada com a 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”, uma vez que facilitou as formas de investimento para os latifundiários e empresários do campo, havendo, então, uma modernização do campo de base tecnológica. Esse modelo teve como consequência a substituição do trabalho de base material, ou seja, no 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 igreja, 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).

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. Para Fernandes (2000, p. 47), essa ocupação inaugurou a formação do MST. Essas terras eram oriundas de lutas acontecidas, *a priori*, sob a organização do MASTER.

Assim como na concepção dos movimentos tradicionais clássicos, como foi dito anteriormente, 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 idéia de uma sociedade organizada a partir da expropriação plena dos derradeiros proprietários. Mas, de acordo com o MST, o seu interesse pela terra é para que uma distribuição justa para todos, e 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:

Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
 A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
 Garantir trabalho a todos, com distribuição justa da terra, da renda e das riquezas;
 Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
 Difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
 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 princípios³⁷ 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 vai se atualizando de acordo com a conjuntura política nacional que delineia em 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 é composta da seguinte forma: Congresso Nacional, Coordenação Nacional, Encontros Estaduais, Coordenações Estaduais, Coordenações Regionais, Coordenações de assentamentos e acampamentos, 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

³⁷ 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).

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, 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.

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). Além disso, prega o socialismo, a partir dos conceitos marxistas. Ao mesmo tempo, também, apresenta elementos do paradigma europeu dos NMS, quais sejam questões identitárias e/ou culturais. O interessante é que, mesmo sendo a categoria identidade, mas voltada para o modelo dos MNS, o MST o relaciona à dicotomia apresentada por Marx, como nos indica um dos teóricos da direção nacional desse Movimento:

A questão da identidade está primeiramente ligada a 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) 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.

Quanto à mística, o objetivo é também de desenvolver o sentimento de pertença e não deixa 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.

F. O MST NA REGIONAL SUDOESTE DA BAHIA

Apesar de o MST estar organizado em todos os Estados da Federação atualmente, nesse trabalho, será enfatizada apenas a regional Sudoeste da Bahia, por constituir-se o *locus* dessa pesquisa. A Bahia foi o primeiro Estado do Nordeste onde o MST se estruturou por ter encontrado um campo fértil político/ideológico, devido à organização dos sindicatos, partidos, igreja católica que já vinham tentando “conscientizar” os trabalhadores no sentido de não venderem barato suas terras para os grandes latifundiários e empresários de multinacionais das grandes plantações de monocultura de exportação.

De acordo com Fernandes (2000, p. 99), a primeira ocupação da Bahia aconteceu no dia 5 de setembro de 1987 em terras da Companhia Vale do Rio Doce. (...) Teve a participação de cinquenta famílias que participaram da ocupação e acamparam numa área total de 5.100 ha, no então município do Prado, hoje Alcobaça.

A Bahia é dividida em oito microrregiões: Sul, Recôncavo, Baixo Sul, Extremo Sul, Chapada Diamantina, Sudoeste, Oeste, Norte. O município onde ocorreu a primeira ocupação

fica no Extremo Sul. Quando os trabalhadores sem-terra começaram a se organizar, vieram lideranças do MST da Região Sul do Brasil e começaram o processo de formação com base nos princípios organizativos do Movimento. De lá, o MST se espalhou, posteriormente, pelas demais regiões.

A Regional Sudoeste da Bahia onde está localizado o assentamento Cangussu e a escola que é objeto desse estudo, é formada por 39 municípios, com 1.131.868 habitantes e abriga uma das mais expressivas zonas de criação de bovinos do estado. 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 luta pela terra na Regional Sudoeste da Bahia data de antes do MST se organizar nessa microrregião. Conforme Honorato filho (2006, p. 32), a consolidação do MST, de fato, no sudoeste baiano veio se dar 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 do Estado: 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. Mas o processo de luta pela terra nessa regional esteve relacionada ao processo de modernização conservadora do capitalismo no Brasil, na década de 1970, e a crise da cafeicultura no Sul do Brasil, nesse mesmo período quando a geadas (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 as 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 trouxe também para a região o IBC com o objetivo de fazer financiamentos e dar assistência técnica para os empresários no cultivo do café.

Muitos trabalhadores perderam suas terras porque as venderam muito barato, foram morar no Alto Marron e, mais miseráveis que antes, são obrigados ao trabalho de 10 a 12 horas diárias deslançando 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 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, houve pessoas que foram perseguidas, presas e até exiladas, confirmando, assim, a organização dos trabalhadores na luta pela terra desde antes do MST chegar à Regional.

As lideranças do MST chegaram à Regional Sudoeste em 1988 a convite dos trabalhadores sem-terra da fazenda Santa Marta, atualmente, denominado de Assentamento Amaralina. A ocupação dessa área aconteceu em 3 de dezembro de 1987, mas já havia sido desapropriada pelo presidente José Sarney em julho do mesmo ano. Apesar de a proprietária ter feito pedido de reintegração de posse, no referido ano saiu a emissão de posse, anulando essa ação, transformando-se em assentamento. Seguiram-se sucessivas ocupações em outras fazendas, e em pouco tempo já havia vários assentamentos na região, conforme o quadro abaixo retirado de Salgado (2006, p. 12):

Assentamentos	Brigadas	Municípios	Nº de famílias assentadas	Data da ocupação	Data da desapropriação	Data da emissão
Amaralina	Manuel Bonfim/Sede	Vitória da conquista	127	03/12/87	14/07/87	21/08/88
União	Manuel Bonfim/Sede	Vitória da conquista	27	16/03/90		19/11/99
Paixão	Manuel Bonfim/Sede	Vitória da conquista	52	28/03/91	19/12/97	19/12/97
Mocambo	Manuel Bonfim/Sede	Barra dos Choça	80	12/08/94	11/11/94	25/01/96
Cedro	SedeManuel Bonfim/	Vitória da Conquista	60	18/08/97	17/12/97	24/04/98
Cangussu	Manuel Bonfim/Sede	Barra do Choça	60	20/06/97	16/05/98	27/08/98
Pátria Livre	Manuel Bonfim/Sede	Barra do Choça	25	09/12/04		
Maria Zilda	Manuel Bonfim/Sede	Cordeiros	54	01/05/04		30/03//05
Caldeirão	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	120	06/06/95	12/01/95	20/09/95
Mutum	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	120	28/04/96	20/06/97	21/01/98
Olho D'água	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	35	28/04/97	20/06/97	13/11/97
Conquista do Rio Pardo	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	60	03/02/97	17/04/97	23/12/97
Cipó	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	60	02/12/97	31/08/98	17/12/98
Baixão	Maria Zilda/Chapadão	Vitória da Conquista	60	18/01/98	21/11/99	27/12/99
Boa Sorte	Maria de Lurdes-Divisa	Ribeirão do Largo	70	20/02/97	28/08/97	13/02/98

Assentamentos	Brigadas	Municípios	Nº de famílias assentadas	Data da ocupação	Data da desapropriação	Data da emissão
Primavera	Maria de Lurdes-Divisa	Encruzilhada	60	17/02/98	31/08/98	17/12/98
Cama de Vara	Maria de Lurdes-Divisa	Encruzilhada	54	22/12/02		
Marcha Brasil	Pedro Almeida	Iguaí	60	13/08/98	08/12/98	29/02/00
Riacho dos Palmeiras	Pedro Almeida	Iguaí	40			
Zumbim	Pedro Almeida	Iguaí	17			

Quadro 2 – Resumo dos Assentamentos e Acampamentos da Regional Sudoeste 1987 - 2005

Acampamentos

Ojeferson	Sede	Anajé	75	07/04/05
Roseli Nunes	Sede	Itapetinga	60	29/12/02
Anel Viário	Sede	Vitória da Conquista	25	25/11/05
Olga Benario	Chapadão	Vitória da Conquista	130	12/06/2005
Florisvaldo Alves	Chapadão	Candido Sales	50	12/10/05

Outro município que merece destaque, por ser onde aconteceu a gênese do MST na região mesmo antes da consolidação deste movimento, foi Barra do Choça, onde fica 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 para as 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 microrregião da Bahia, a exemplo de Medeiros (1979), Honorato Filho (2006), Salgado (2006), Pereira (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.

G. A EDUCAÇÃO NO MST

A educação vem sendo utilizada desde os primórdios da civilização humana como uma forma de socialização dos conhecimentos produzidos, de forma 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 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, construir 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 são:



O termo “setor de educação” tem um cunho político/ideológico, por ser dado pelos sem-terra ao grupo que cuida de implementar a proposta de educação do MST nos assentamentos e acampamentos. Geralmente, neste grupo estão 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 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.

O MST se destacou, no cenário nacional, por buscar junto com outros movimentos sociais, uma educação diferente, que ficou conhecida como Educação do Campo. Assim, faz-se necessário entender o significado desse termo a partir da dicotomia educação rural/educação do campo, e, posteriormente, compreender como esta é gerida no seio desse movimento social.

3.7.1 Trajetória: da Educação Rural à Educação do Campo

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 constituíram como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e 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.

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 são expressivas no meio intelectual da época e podem ser percebidas nos anais do XVIII Congresso Brasileiro de Educação, onde 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. Para dar contas de efetivar esse ideário pedagógico, surgem nas décadas de 1940 e 1950, agências internacionais³⁸ para desenvolver o meio rural brasileiro, por meio de parceria do Brasil com os Estados Unidos. Essa parceria no campo educacional é implementada por meio das Missões Rurais, através de “pacotes” prontos e acabados, elaborados na língua inglesa, por pessoas que não conheciam a realidade brasileira, cujo público a ser aplicado era 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, 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 (TERRIEN, 1993, p. 30).

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 são implantados programas³⁹ que visavam atender os interesses dos parceiros. O reordenamento educacional se direcionam para a organização curricular e para a política da educação escolar pública (SILVA, 2002, p. 61).

³⁸ ACAR, ABCAR, CBCAR, SSR, CNER.

³⁹ Pimpmoa, Prodac, Senar, Crutac, Cimcrutac e Projeto Rondon.

Nos investimentos apareciam 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.

Nesse contexto, 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.

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 passavam 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.

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 despertou-se 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 voltavam-se para o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem-estar social (ANDRADE & DI PIERRO, 2004b, 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 passam a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

Então, os movimentos sociais do campo, por meio da educação, lutam pela fixação do homem no campo. As propostas desses movimentos podem ser observadas 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 Governo⁴⁰. Como resultado desse trabalho, foi constituída uma comissão dos movimentos sociais para atuarem junto aos órgãos do MEC com o propósito de discutir a Educação do Campo.

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, caiçaras, 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 a retirada do termo “Básica” do tema da conferência, por entender que ele limita o prosseguimento dos estudos do homem do campo, oferecendo-lhes apenas o que é básico para a sua sobrevivência. Observa-se que é levado em consideração que o homem do campo deve ter liberdade para seguir carreira acadêmica, como o faz o homem urbano. Na elaboração do Plano Plurianual em 2003, os movimentos sociais retomam as discussões sobre o campo brasileiro e garantem a implementação de políticas para a reforma agrária, desenvolvimento

⁴⁰ MEC, UNESCO, UNB, EFAs, MOVA.

da agricultura familiar, estímulo à economia solidária de forma cooperativa e, no aspecto educacional, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica do governo para a emancipação da cidadania.

Assim, o MEC institui, pela Portaria nº 1374 de 03/03/03 um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído de representantes do governo, da sociedade e dos movimentos sociais, para apoiar e realizar ações que sirvam para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês. Faz parte da agenda dessa comissão, também, construir uma política de Educação do Campo que respeite 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.

Para que a educação do MST aconteça de acordo os seus propósitos, há um grupo de intelectuais⁴¹ 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 de infra-estrutura em escolas, 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 Terra⁴². 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.

⁴¹ ARROYO, CALDART, FERNANDES, CERIOLI, MOLINA, BOGO, FREI BETO, ETC.

⁴² Para entender melhor o processo de construção da identidade do professor, ver: Enguita (1991), Oliveira (1991), Simões e Carvalho (1998).

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. Caldart (2004), militante do MST e pesquisadora do ITERRA, autora de vários livros, artigos e periódicos sobre o MST⁴³, 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 identidade⁴⁴. (...) Professora Sem 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 como se constitui a 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, relativamente 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).

⁴³ A título de exemplo: CALDART (1997; 2000a ; 2000b; 2004).

⁴⁴ 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.

Sobre feminização na educação, é recorrente 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, ao 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 idéia 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 que acontece na sua formação, 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.

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 que gera a afirmação da identidade coletiva, a qual se refere a “uma rede de relações ativa entre atores que interagem, influenciam-se mutuamente, negociam e tomam decisões”(MELLUCCI, 1996, p. 4).

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. Entretanto, observa-se nessa

definição, tanto aspectos do professor como intelectual crítico, como do professor como profissional reflexivo⁴⁵.

No que se refere à formação do professor, tendo em vista que o MST possui um projeto socialista de sociedade⁴⁶, para que esse objetivo aconteça, ele 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).

Assim, começa-se a ter clareza da educação que se quer para formar esse sujeito coletivo e reflexivo da sua responsabilidade com a transformação social. Para isso, cria seus cursos de formação de professores⁴⁷ por meio de parcerias, começando pelas turmas de magistério, e depois, nos cursos de pedagogia⁴⁸. Mas a formação continuada está sempre presente nos encontros nacionais, estaduais, regionais e locais, em seminários e em cursos de capacitação, com o propósito de disseminar o conhecimento da proposta de educação do MST e, 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.

Nota-se, então, a valorização da teoria/prática que também em Paulo Freire está presente, como um dos teóricos que fundamenta a proposta de educação do MST, o qual defende a importância da teoria e da prática, levando a múltiplos olhares sobre essa relação que, num primeiro momento entende a socialização de forma naturalizada e dicotomizada (CUPOLILLO, 2007, p. 54). Assim, a pesquisa-ação faz parte do cotidiano do professor Sem Terra.

⁴⁵ Sobre o professor como intelectual crítico e profissional reflexivo, ver Contreras (2005).

⁴⁶ 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, tornará 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).

⁴⁷ 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 são várias as universidades que se tornaram parceiras por meio do PRONERA.

⁴⁸ Existem outros cursos superiores do MST em parceria com universidades federais: enfermagem, direito, medicina, agronomia.

O processo metodológico de pesquisa-ação requer uma postura epistemológica que compreende que o sujeito epistêmico é interativo, singular e é constituído nas relações culturais, dialógicas, históricas e sociais. Essa metodologia de pesquisa-ação busca superar a dicotomia teoria/prática, sujeito/objeto. Ela possibilita que os sujeitos envolvidos na pesquisa, o pesquisador e os sujeitos da comunidade, sejam ativos e interativos, e evidenciem seus conhecimentos, saberes e interpretações da realidade que vivenciam, do ambiente social, cultural, político dos sujeitos envolvidos (THIOLLENT, 2003).

Outra matriz teórica da pedagogia freiriana adotada pelo MST é a da educação problematizadora, na qual Freire (1970, p. 80) afirma que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo supera o intelectualismo do educador “bancário”, supera ainda a falsa consciência do mundo. (...) A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.

Fica evidenciada na pedagogia do MST a valorização da pesquisa-ação, tratada como uma pesquisa que articula a relação teoria-prática no processo de construção do conhecimento (MIRANDA & RESENDE, 2006). Nesse sentido, “os professores não precisam deixar a sala de aula para conectar as suas pesquisas com a luta por igualdade educacional e justiça social” (DINIZ-PEREIRA & ZEICNHER, 2002, p. 10) como propunha a proposta pedagógica do MST. Nessas pesquisas há um processo de descobrimento de temas geradores, como questões ou problemas tirados da própria realidade dos assentamentos e acampamentos para serem problematizados nos planejamentos coletivos e nas discussões em sala de aula, sendo responsáveis por determinar os conteúdos e a necessidade de aprendizagem, a metodologia, a avaliação e o trabalho docente, e por romper com a pedagogia centrada nos conteúdos dispostos hierarquicamente pelas políticas educacionais do MEC.

3.7.2 As políticas públicas na formação inicial e continuada de professores do MST

A formação de pessoas para trabalhar com a educação sistemática, a cada nova geração que se apresenta sempre esteve presente no ideário do governo brasileiro desde o período imperial. Porém, até hoje constitui tema de muitos debates e correlação de forças no meio acadêmico por entidades organizativas, como: ANPED, FORUMDIR, CEDES, CNTE, dentre outras. E no meio político, por representantes da classe dominante no poder, além das

determinações dos organismos internacionais que buscam implementar políticas neoliberais de reestruturação produtiva.

Apesar de o discurso educativo reconhecer a necessidade de formação permanente dos professores, o que se configura na atualidade é a dicotomia entre formação inicial⁴⁹ e formação continuada⁵⁰, que de acordo com Torres (1998, p. 5), é preciso superar, buscando novas articulações, e ver 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 qual educador 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). Essa formação tem sido desvalorizada pelas políticas neoliberais, que tem tornado as ações dos professores como alvo fácil baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000).

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, 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) 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

⁴⁹ Pesquisar em: PIMENTA (1993), SILVA E DAVIS (1993), MAZZOTTI (1993), BUENO (1993), FREITAS (1992).

⁵⁰ Pesquisar em: SCHÖN (1992 a e 1992b), PERRENOUD (1993), ZEICHNER (1998), NÓVOA (1997).

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 tem ficado à margem no conjunto das políticas sociais⁵¹. Entretanto, existe uma legislação (Parecer CNE/CBE 36/2001; RESOLUÇÃO CNE/CBE 1 DE 02/04/2002) que assegura os direitos aos povos do campo onde está explicitada 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.

O marco inicial da luta pela educação de qualidade dos educadores do campo em todos os aspectos, inclusive na formação, foi o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997, seguido da 1ª e 2ª Conferências de Educação Básica do Campo, respectivamente em 1997 e 1998.

Por força dessa luta é que ocorreram conquistas como a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a criação do PRONERA, sendo este Programa, o 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 e Pedagogia da Alternância). O PRONERA foi criado em 1998, pelo Ministério da Política Fundiária, e está compreendido como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo é:

Promover o acesso a educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária. Para isso, desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, cursos profissionalizantes, cursos superiores e cursos de especialização em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias. Os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizagem, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo (www.incra.gov.br).

De acordo com pesquisas realizadas⁵² 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

⁵¹ DAMASCENO & BEZERRA (2004), GRITTI (2003), LEITE (1999), RODRIGUES (1991).

⁵² http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDFEPLIC08.pdf
<http://www.alasru.org/cdalaru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20C1%C3%A1udio%20Moreira%20Costa.pdf>

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, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo que a Graduação acontece nas universidades parceiras por meio das políticas públicas. Mas essa “autonomia” tem sido muito questionada.

3.7.3 A autonomia e os mecanismos de regulação burocrática na formação e na educação dos Sem Terra

A categoria autonomia tem sido muito discutida pelos professores no país tendo em vista os aspectos que dizem respeito às questões profissionais. Nesse sentido os pontos que estiveram em pauta se relacionaram com o debate sobre proletarização⁵³ e profissionalização⁵⁴. No que se refere ao primeiro, de acordo com Contreras (2002, p. 33), a tese básica é de que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziu os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. E o segundo, Rodrigues (2002, p. 20) se baseia em Wilensky (1964) para defini-la como

Uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis. Os critérios de distinção são: 1) trabalho técnico – baseado no conhecimento sistemático ou em doutrina; 2) a adesão às normas do profissionalismo. (...) Tendo o autor verificado uma sequência de etapas: passagem de atividade amadora a ocupação o tempo inteiro; estabelecimento do controle sobre a formação; criação de associação profissional, cujas principais

⁵³Outros autores que discutem a proletarização: Apple (1986, 1987, 1988, 1999); Enguita (1991); Ozga & Lawn (1981, 1988, 1991).

⁵⁴ Ver: Larson (1997), Johnson (1972); Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

funções são a definição das tarefas essenciais, a gestão dos conflitos internos entre membros com diferentes recursos de formação e a gestão dos conflitos com outros grupos que desenvolvem atividade semelhante; proteção legal, definição do código de ética.

Entretanto, com base na teoria das profissões de Parsons a docência é considerada como uma ocupação em processo de profissionalização, uma vez que não se reveste de todos os atributos requeridos por uma atividade reconhecidamente caracterizada como profissional (COSTA, 1995, p. 225). Outro aspecto é que, mesmo que os professores sejam reconhecidos como profissionais, observa-se o incremento das responsabilidades devido ao aumento das competências técnicas necessárias para exercer uma profissão.

Nesse caso, a “autonomia profissional” é uma estratégia utilizada pelo Estado para ludibriar os docentes diante das reformas educacionais⁵⁵, ou que os professores não tem total autonomia para definir sobre a sua prática, pois cumprem as definições estatais quando se submetem as questões burocráticas externas de seu trabalho, demonstrando a falta de um conhecimento especializado e a falta de um código profissional⁵⁶, podendo ser classificados, de acordo com Contreras (2002, p. 57), como semiprofissionais. Ou seja, a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado, e a intensificação conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma, um processo de desumanização do trabalho. Ou ainda, “una autonomía regulada” que combina uma maximización de la libertad individual com la intensificaión de los mecanismos de dominación” (PALAMIDESSI, 1998).

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 literatura⁵⁷, 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 realizadas⁵⁸ que o termo educador inclui outros fatores como o amor, a sensibilidade, a vocação. E o termo professor está mais voltado para as

⁵⁵ Ver também: Carlson, 1987; Grace, 1992.

⁵⁶ Kimball (1988); Ortega (1987).

⁵⁷ Caldart (2000); Martins (2008).

⁵⁸ Arroyo (1980), além de outros como Brandão (1982), Freire.

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. O trabalho é organizado segundo critérios técnicos que também estabelecem a hierarquia e a divisão de funções (HAGUETTE, 1991, p. 117).

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 pedagógicos⁵⁹ e filosóficos⁶⁰ 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 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. Segundo Menezes Neto (2004, p. 00),

neste aspecto, o MST defende que os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a “ideologia da desvalorização da cultura do campo”. Neste sentido,

⁵⁹ Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade com base na produção de conhecimentos; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos políticos e educativos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (CADERNO DE EDUCAÇÃO n° 08).

⁶⁰ 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.

propõe como medida emergencial a qualificação de educadores vinculados às lutas e à cultura do campo.

3.7.4 Paradigmas de formação de professores no MST

O MST acha importante uma formação de professores específica com vistas à emancipação social (MST, 1995). Mas para tal entendimento, opta-se por discutir também os outros modelos de formação. No que se refere ao modelo da racionalidade técnica, a ideia básica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2002). Nota-se, de acordo com os princípios acima explicitados, que este não é o tipo de professor proposto pelo MST, pois o propósito na educação deste movimento é de pensar na coletividade com a participação de todos no processo.

Outro modelo é o estudado por D. Schön, denominado de professor reflexivo, no qual é entendido como uma capacidade de reflexão sobre a prática.

“Quando o fenômeno que enfrenta elude as categorias ordinárias do conhecimento-na-prática, apresentando-se como único ou instável, o profissional pode fazer emergir e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre o seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pressentimento que tinha sobre ele” (SCHÖN, 1993, p. 62-63).

Apesar de neste modelo não existir separação entre o fazer e o pensar, e o diálogo estar inserido, acredita-se que o modelo adotado pelo MST é o de intelectual crítico, devido ao fato de este, além de incorporar as especificidades que caracterizam o professor reflexivo, está relacionado também às questões de transformações políticas e sociais. Fundamentado em Giroux, Contreras (2002) define o professor intelectual crítico como

intelectual transformador, de raízes gramscianas que tem compromisso e conteúdo bem definidos: elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança.

4 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 heróicas 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. Nesta 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. Para Fayol (1931), 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, na qual a organização é vista como um subsistema, cujo ponto central são as metas que constituem as funções da dita organização na sociedade (CASASSUS, 2001, p. 4).

A organização é entendida como uma rede de entrelaçamentos de tomada de decisões que depende de seus entrelaçamentos, articulados estes últimos por diversos elementos estruturais e comportamentais. A racionalidade é limitada justamente pela conjunção destes elementos e pelos limites impostos no elenco de opções possíveis e na capacidade para decifrá-los (PIMENTA, 2005, p. 30).

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, emerge com certa força, que se alicerça 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. 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 necessariamente 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 de uma 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. 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 e 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”.

Essa mudança econômica vai refletir na forma de gerir o sistema empresarial e educacional, pois necessita de 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.

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) Neste contexto, o gestor aparece como modelador da cultura organizacional e orientador de sua direção.

Para Motta (2001, p. 101),

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.

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).

B. 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.

Segundo Freitas (1991), “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, no 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 consequências muito negativas à prática social da educação, gerando todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática (BORDIGNON, 2005, p. 147).

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 que o que esteja ocorrendo seja uma simples substituição de terminologia a respeito de como conduziu uma organização de ensino. [...] A ideia de gestão educacional 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 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 referidos termos, pode-se perceber a diferença na concepção dos mesmos, 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 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.

Quadro 3 – Diferença na concepção dos termos Administração e Gestão

C. 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 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 sociedade⁶¹.

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, além de outras normas regulando as práticas educativas nacionais, quando o discurso do momento era 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.

Na LDB 9394/96, a descentralização pode ser percebida na divisão de responsabilidades entre estados, municípios, Distrito Federal e a União⁶², além da

⁶¹ CONSED, UNIDIME, CFE, CRUB, CNBB, MEB, CNTE, UNESCO, UNICEF, OAB, CNI.

⁶² Art.16 – O sistema de ensino federal compreende: I – As instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação. Art. 17 - Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I – as instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

descentralização dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, conforme se verifica abaixo:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

D. 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 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, e está ligado 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 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, ábaco, Reiner e outros.

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 predomina o critério da análise custo-benefício.

Art. 18 – Os sistemas municipais de ensino compreendem: I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação.

c) Estratégica – para 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 escassez de recursos. Mas é somente na década de 1990 que essa tendência chega à educação, manifestado 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, buscam-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 conseqüência, os lugares e as entidades planejadoras. Esse processo de fragmentação conduz a redefinir a 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 (CASUSSUS, 2001, p. 15).

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. Modelo esse, que 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. Esse modelo exige um “novo tipo” de trabalhador capaz de executar várias funções.

Na educação, esse modelo reflete nos resultados do processo educativo para verificar a qualidade por meio de diversos mecanismos de avaliação. Orienta a diminuir a burocracia, os custos, a maior flexibilidade administrativa e operacional, aprendizagem contínua, aumento da produtividade, criatividade nos processos, eliminação dos desperdícios (CASASSUS, 2001, p. 18).

Segundo Libâneo (2001, p. 35), tal modelo econômico tem trazido conseqüências bastante prejudiciais às políticas sociais dos países e 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 os 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 sejam 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 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 de 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 lingüística, existe, na linguagem, redes comunicacionais que se encontram orientadas pelo manejo dos atos da fala. A linguagem aparece como a coordenação das ações (MATURANA e 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 facilita ou impede 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 teórico 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.

E. 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, na qual 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).

Nos anos de 1920 e 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.

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 emergja 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 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 CNI também passa a fazer parte da gestão por meio do ensino profissionalizante com o SENAC e o SENAI, criados para esse fim, consolidando-se assim o sistema dual de educação, pois os trabalhadores faziam os cursos profissionalizantes, enquanto que 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: MEB, CPC, MCP, 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, na qual, o golpe militar propiciou a implantação de um novo modelo de gestão burocrático-autoritário perdurando por vinte anos, e que, na educação ficou explicitado por meio da LBD 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. No que diz respeito ao aspecto educacional, especificamente sobre a gestão, há uma mudança de termos, de administração para gestão, considerando a administração como uma forma hierarquizada e burocrática de administrar; e a gestão como uma forma democrática e descentralizada de gerenciar o ensino.

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. Inclusive essa forma de gestão está explícita no Plano Decenal de Educação, construído na época do Governo Itamar Franco, que visou fortalecê-la mediante a

constituição e 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). Na realidade essa democratização, proposta nos documentos do Banco Mundial, traduz-se na transferência de responsabilidades do governo à sociedade civil, inclusive abrindo as portas à participação financeira na gestão escolar.

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).

Na atualidade, o paradigma em discussão é o da gestão democrática ou participativa. 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. 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, o qual articula a gestão e a participação com o planejamento educacional de tal modo que eles contem, 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 interesse 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).

O que vem se observando é que o Projeto Pedagógico da Escola frequentemente vem sendo substituído pelo famoso Plano de Desenvolvimento Escolar. Trata-se de um plano de metas, calcado no pragmatismo dos resultados estatísticos e na paranóia da otimização e da eficiência a qualquer custo (MELO, 2004).

A Gestão participativa e democrática na ótica da classe trabalhadora não deve buscar seguir ao propósito neoliberal, mas sim, adequar os seus objetivos de forma que beneficie os trabalhadores. Todos participam da tomada de decisões, dividindo tarefas, e tem como ponto central a relação orgânica entre direção e todos os envolvidos na instituição. Tem 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 em 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 pré-estabelecidos.

As formas mais marcantes na atualidade da autonomia têm sido concretizadas por meio das eleições de diretores, criação de conselhos escolares, 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 no que se refere à autonomia, 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 o repasse de verbas e a 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 às comunidades e às 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 tenham estudos constantes e a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Paro (2001, p. 13) afirma que, cada escola deverá constituir-se em um núcleo de pressão, a exigir o atendimento dos direitos das classes trabalhadoras e defender seus interesses em

termos educacionais. Essa pressão pode acontecer mediante a participação que está presente na gestão democrática, a qual pode se expressar assim:

a) 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 dos mesmos 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 administração da unidade escolar, se ela não inclui 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).

b) Direção e Coordenação: funções político/ideológicas ou burocráticas?

Esses cargos são ocupados por pessoas que vão fazer cuidar de todos os trâmites legais e pedagógicos do ensino. O Diretor 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.

F. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MST

A gestão da educação no MST está totalmente 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”. Pode-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 pela 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 numa 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)

O setor de educação do MST tem como premissa a gestão participativa ou democrática na perspectiva de adequar seus objetivos de forma que beneficie a classe trabalhadora. Todos

participam da tomada de decisões dividindo tarefas e tendo como ponto central a relação orgânica entre direção e todos os envolvidos na educação (PEREIRA, 2008). A gestão da educação é feita a partir da “ocupação”⁶³ da escola pela comunidade escolar, com vistas à democratização da gestão escolar 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, dessa forma, está exercendo uma gestão desburocratizada.

Para pensar nessa forma de educação diferente, foi preciso gestar uma proposta de educação específica, construída de forma coletiva com os educadores, bem como buscar mecanismos para garantir uma formação inicial e continuada aos professores, o que levou o grupo, nas discussões do coletivo de educação, criar os princípios filosóficos⁶⁴ 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).

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.

4.6.1 Organização estrutural da gestão da SEMED de Barra do Choça

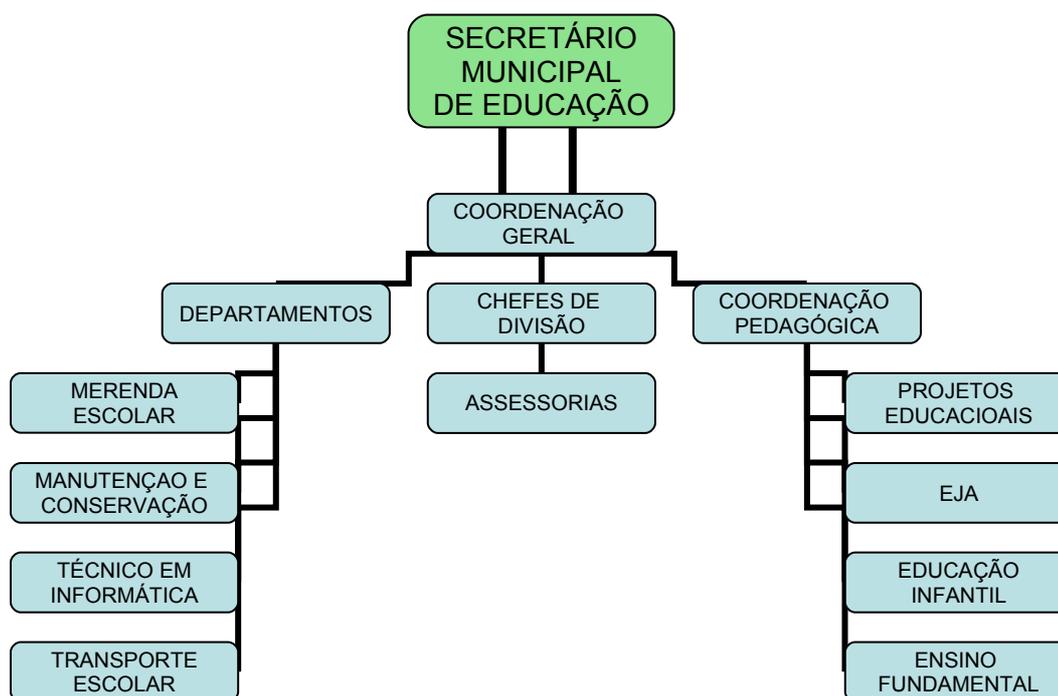
⁶³ Ver MACHADO (2003) e GENTILLI (1998).

⁶⁴ 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).

A escola que serviu de objeto de estudo dessa pesquisa fica localizada no município de Barra do Choça – BA. Este município situa-se a 500 km de Salvador, capital do Estado. Sua população é de aproximadamente 32.419 habitantes, conforme previsão do IBGE para o ano de 2009, e possui uma área de 718, 3 k². A economia predominante é o café, responsável por 83% da produção, seguida de feijão, milho, mandioca, pecuária leiteira e de corte, além de apicultura.

O sistema municipal de educação compreende secretaria de educação, coordenações, departamentos, chefias de divisão, assessorias e escolas. Adota-se a definição 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.

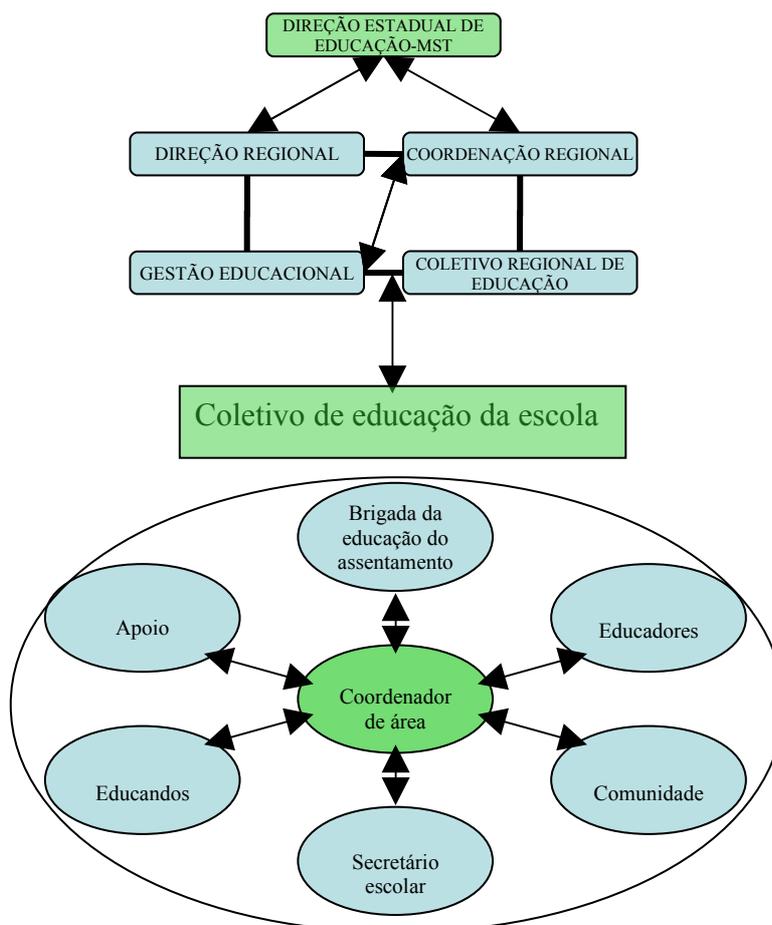
O sistema educacional da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça pode ser visualizada conforme organograma abaixo:



Tal organização caracteriza a burocracia estatal vigente, disposta, hierarquicamente, de forma verticalizada em instâncias superiores e inferiores.

4.6.2 Organização da gestão da educação do MST na regional Sudoeste da Bahia

Em todos os municípios da Regional Sudoeste, a educação se fez presente desde a fase de acampamento. Porém, apesar de as escolas estarem organizadas com base na burocracia estatal, todas mantêm vínculo político/ideológico com o Coletivo de Educação do MST, conforme organograma abaixo:



Observa-se, também, uma disposição hierárquica, ainda que em forma de coletivos, o que caracteriza a presença de uma “burocracia diferenciada”, pois há submissão de uma instância sobre a outra, em escala decrescente, 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 coordenação regionais dialogam com a direção e coordenação estadual e trazem as deliberações para o coletivo regional, que por sua vez passam o que ficou

decidido para as coordenações de área. E tais coordenações fazem os encaminhamentos junto ao coletivo da escola.

Assim, o coordenador de área (gestor⁶⁵) do MST 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, é socialista, dicotomizando quanto aos fins e meios da burocracia estatal (Secretarias Municipais de Educação - SEMED) que está inserida no sistema capitalista.

Tais conflitos são referentes à aceitabilidade por parte das SEMED 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 SEMED 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 de profissional para assumir funções em escolas de assentamentos, porque nem todos coadunam com os objetivos político/ideológicos do MST. E quando isso não acontece acaba implicando na implementação da proposta educacional do Movimento. Outro conflito é quando existe opinião formada negativamente dos secretários municipais e equipes de trabalho das SEMED 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 essas coordenações de área são pessoas indicadas pelo MST e que são militantes ou ativistas dentro desse movimento social. E como nesse caso está assumindo uma função burocrática pública, pois para as SEMED eles são os gestores, então, terminam exercendo o papel de burocrata estatal e ao mesmo tempo, deixando transparecer a sua militância nos dois espaços.

Quando observa-se 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”⁶⁶ diferentes. A seguir, encontra-se um quadro comparativo construído com base na análise de tais ambigüidades, partindo das leituras encontradas nos Cadernos de Educação do MST e sobre a gestão para qualidade total, bem como as subjacentes ao modelo das Relações Humanas (MARTINS, 2008; Oliveira, 2005):

⁶⁵ O MST acha que o termo gestor está mais voltado para a burocracia estatal. Por isso, prefere a denominação Coordenação de área para se referir ao responsável por uma escola específica.

⁶⁶ 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.

BUROCRACIA ESTATAL (SEMED)	BUROCRACIA NO MST
Participação nas decisões com base num universo onde 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, auto-afirmação.	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 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 passa a 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, onde o poder é horizontal na realização das ações sociais.

4.6.3 A gestão da educação na Escola Municipal Emiliano Zapata sob a ótica da SEMED

A Escola Municipal Emiliano Zapata, local onde será realizada essa pesquisa, fica no assentamento Cangussu, o qual possui, atualmente, 68 famílias assentadas e um total de 391 pessoas. Esse assentamento recebeu tal nome devido à existência de uma onça na região, chamada de onça Cangussu. A Escola Municipal Emiliano Zapata, no ano de 2010, conta

com 113 alunos no turno matutino, 67 no vespertino e 70 no noturno. Tem 25 funcionários, sendo 15 professores da 1ª à 4ª série, 1 coordenadora, 1 secretária escolar, 5 professores da 5ª à 8ª série e 3 funcionários dos serviços gerais.

Para a SEMED, oficialmente, a referida escola possui outro nome: Escola Municipal São José, para a qual existe portaria municipal de autorização do funcionamento. Para tanto, todos os documentos oficiais desta escola são expedidos com tal nomenclatura, como pode ser verificado nos anexos 01 e 02. A SEMED exige, também, que a escola tenha todos os instrumentos burocráticos exigidos nas demais escolas da rede municipal. Conforme pesquisa realizada por Honorato (2006)⁶⁷ fica claro que o MST encontra dificuldades para fazer com que os seus interesses sejam realizados nessa escola do assentamento devido às exigências da burocracia estatal.

A Secretaria de Educação de Barra do Choça não reconhece este nome, pois não tem interesse de legalizar a escola do assentamento. Várias tentativas foram feitas por parte do MST para a adesão do nome e reconhecimento da escola, mas todas estas tentativas não obtiveram êxito. Por isso, apesar de na prática a escola se chamar Emiliano Zapata, burocraticamente denomina-se: Escola Municipal São José (educação infantil a 4ª série) e Centro Educacional de Barra do Choça (5ª a 8ª séries) (HONORATO FILHO, 2006, P. 64).

A caracterização dos recursos e da estrutura funcional da escola obedece a seguinte estrutura:

Pessoal administrativo: diretor, nomeado para assinar a documentação, mas que não trabalha na escola, fica na SEMED, e a coordenadora e/ou secretária escolar leva os documentos para serem assinados conforme a necessidade. A secretária escolar, nesse caso, faz todo trabalho de escrituração.

Pessoal técnico: coordenador pedagógico. - Realiza as funções de direção e coordenação no espaço escolar e faz a mediação entre SEMED e MST. - Atua diretamente sobre educadores, educandos e comunidade.

Pessoal docente: educadores que atuam diretamente na escola, realizando o trabalho pedagógico, ministrando as aulas.

Apoio escolar: faz o trabalho de limpeza e merenda na escola.

⁶⁷ É importante destacar que Honorato Filho, Júlio Delfino é militante do MST na regional sudoeste da Bahia e um dos fundadores do Setor de Educação do Movimento nesta regional. A pesquisa referida foi feita por ele na graduação do curso de Pedagogia da Terra na UFRN, onde ele foi aluno.

4.6.4 Gestão da Escola Municipal Emiliano Zapata sob a ótica do MST

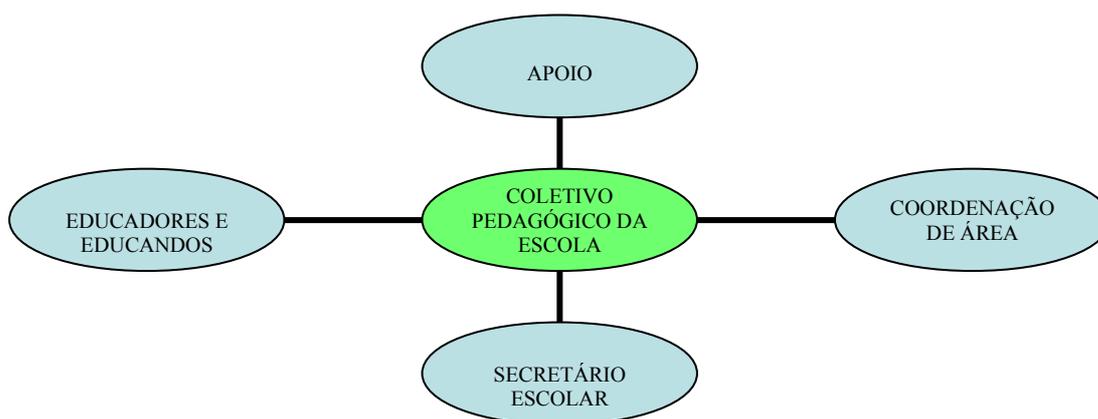
O MST deu esse nome para a escola em homenagem ao mexicano Emiliano Zapata que lutou em prol da classe trabalhadora. Para o Movimento, esse nome é mais valorizado de que o nome oficial de escola, porque representa um nome de militância e dedicação ao povo. De acordo com o estudo feito por Honorato isso fica bem evidenciado:

Para o Movimento a escola se chama Escola Municipal Emiliano Zapata, nome este em homenagem ao líder Zapatista Mexicano. Como é o setor de educação do MST que dá as linhas político-pedagógica e administrativa da escola, todos os educandos, bem como os educadores reconhecem a escola com o nome do revolucionário Zapatista (HONORATO FILHO, 2006, P. 62).

O trabalho é realizado de forma coletiva, conforme se pode observar na fala de uma funcionária do apoio escolar: “Aqui nós trabáia é no coletivo. Num tem uma pra fazer a merenda e outra pra limpar. As duas faz o trabalho juntas. Enquanto nós tá limpano, o portero ta lavano os banheiros pra nós. Aí termina tudo junto” (anotações do diário de campo, 09/04/10).

A gestão cumpre determinações do MST no sentido de tentar fazer com que aconteça a implementação da proposta pedagógica e realiza reuniões com todo o grupo da escola, sempre no coletivo. A escola tem a seguinte estrutura organizacional, todos fazendo parte do coletivo pedagógico da escola:

Gráfico 2 – Estrutura organizacional da Escola Municipal Emiliano Zapata



Coordenação de área: articula as questões político/ideológicas e pedagógicas do MST com as questões administrativas e pedagógicas oficiais, organiza as reuniões de planejamento, é responsável pela parte burocrática da escola junto aos órgãos da burocracia estatal, estabelece parceria da escola com a comunidade, cuida da implementação da proposta pedagógica do Movimento na área de sua responsabilidade, participa das reuniões do coletivo de educação e faz com que as determinações deste aconteçam na escola.

Secretária escolar: cuida da parte documental e auxilia a coordenação de área nas questões pedagógicas e de disciplina dos alunos.

Educadores: lidam diretamente com os educandos fazendo o trabalho de mediadores do conhecimento. Articulam o currículo escolar formal com os objetivos pedagógicos e políticos/ideológicos do MST.

A coordenação de área passa por algumas dificuldades para realizar o seu trabalho de mediação entre MST e SEMED, pois em conversa com a coordenadora sobre o seu relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação, a resposta foi: “Sempre nas reuniões ou atividades desenvolvidas pela SEMED, ou somos avisados quando a reunião já está acontecendo ou não somos avisados. Dificilmente a comunicação chega antes” (anotações do diário de campo em 09/04/10).

Retrata, assim, a forma de tratamento dispensado pela SEMED à gestão da referida escola, o qual parece ser de descaso.

5 A GESTÃO E A BUROCRACIA: APRESENTAÇÃO E APRECIACÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis... Eu diria a nós, educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, atrelem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

Para coleta dos dados empíricos foi necessário utilizar mais de um instrumento, pois como a pesquisa trata de vários enfoques, privilegiar apenas um ou outro elemento não daria conta de atingir os objetivos propostos. Assim, foram utilizadas pesquisas qualitativas e quantitativas. A utilização do diário de campo foi indispensável para anotar os dados da observação participante na escola e na comunidade, ou seja, nas conversas com os pais em suas residências, ou mesmo andando pela escola com o olhar atento de pesquisadora, observando como acontece o processo pedagógico nos tempos e espaços escolares, como nas reuniões de pais e mestres e nos dias de planejamento que aconteceram.

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com alunos, pais, professores, membros da direção e coordenação do MST das esferas nacional, estadual e regional, secretário municipal de educação, secretário escolar, cujos roteiros se encontram em anexo, tendo sido realizadas de acordo com horários pré-estabelecidos. Os entrevistados sentiram-se à vontade, sendo que, no decorrer do processo apareceram outras pessoas querendo ser entrevistadas. Porém, não foi possível atendê-las devido ao curto espaço de tempo de realização da pesquisa, com exceção de dois membros da direção nacional do MST, que estiveram na Regional Sudoeste, dentre eles, o secretário nacional do Movimento. E por estes serem os responsáveis pela burocracia do MST a nível nacional, concluiu-se que uma entrevista com essas lideranças seria de grande importância para elucidar questões burocráticas no Movimento, contribuindo assim, para alcançar os objetivos dessa pesquisa. O roteiro de entrevista desses membros da direção nacional foi o mesmo realizado com a direção regional e estadual porque estes sujeitos não estavam previstos no processo por imaginar que seria difícil conseguir tal contato devido ao fato de eles morarem em regiões distantes do local da pesquisa e esta não contar com financiamento para viagens. Porém, como se fizeram presentes na região para atividades relacionadas aos movimentos sociais do campo, foram solicitados para contribuir com a pesquisa e não se negaram.

Os questionários foram aplicados para os educadores dos três turnos e apenas para os educandos do noturno. A escolha desses educandos deu-se por que, nesse turno, o alunado é composto de pais de alunos, de pessoas do assentamento que não são pais, e também por pessoas que são de comunidades circunvizinhas e que procuram a escola do assentamento para estudar. Acredita-se que devido às diversas origens desses sujeitos, foi possível ter um resultado mais consistente nesse instrumento de pesquisa porque são opiniões diferenciadas sobre a escola e a gestão do MST.

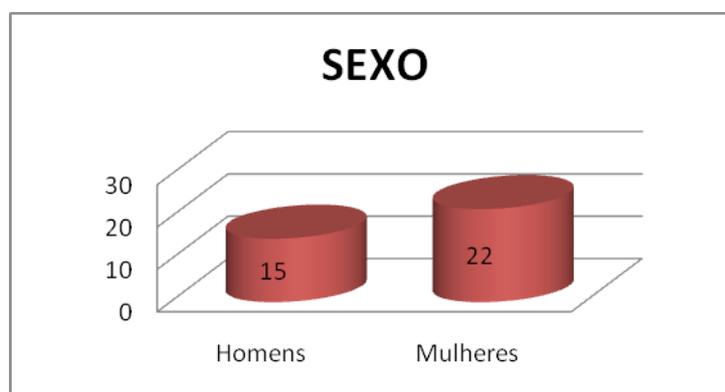
A análise documental foi realizada na escola, sempre questionando a secretária escolar, no caso de dúvidas. Vale salientar que não houve nenhuma dificuldade em ter à disposição os documentos solicitados, bem como cópias destes. Porém, foram colocadas em anexo apenas as que foram avaliadas pela pesquisadora como sendo de maior relevância.

A. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS:

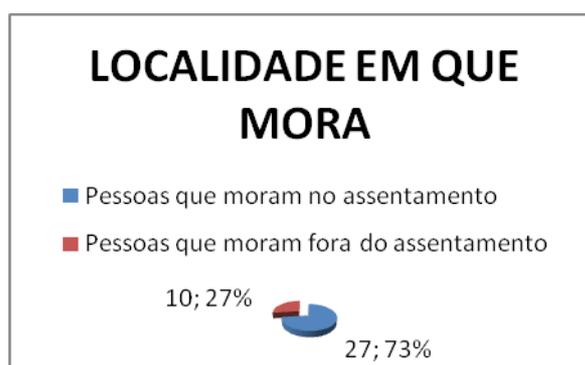
Como amostragem foram aplicados 37 questionários aos alunos, os quais foram subdivididos em 3 partes: a primeira, sobre a caracterização do sujeito, a segunda, sobre a formação, e a terceira, sobre a relação com a escola e a gestão. Foram entregues questionários para preenchimento também para todos os 15 professores, porém, apenas 5 devolveram. Por isso, não foram analisados os dados dos professores, porque, com esse número reduzido de questionários recebidos, não atingíamos os objetivos determinados para tal instrumento de coleta. O objetivo da aplicação de tal instrumento para os alunos foi o de conhecer o público pesquisado e, como acontece a gestão da escola, procurar identificar se estes sujeitos vêm como democrática ou autoritária, e o que eles pensam sobre a proposta do MST. Tais dados, depois de compilados e tabulados, possibilitaram várias abordagens da escola a partir da visão de seus educandos.

1. Caracterização dos sujeitos: o questionário foi aplicado apenas para 37 alunos que estavam presentes na aula no dia da aplicação deste instrumento de coleta. Os gráficos abaixo apresentam primeiro o número quantificador e em seguida a porcentagem, quando for o caso.

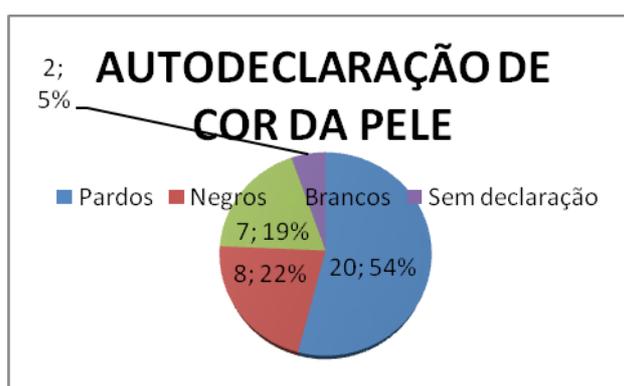
a) **Quanto ao sexo:** São 15 educandos do sexo masculino e 22 do sexo feminino.



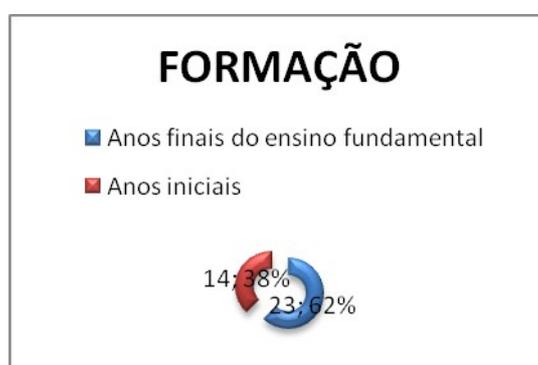
b) **Quanto ao local de residência:** Destes alunos, 27 são do assentamento e 10 moram em outras localidades, conforme se observa no gráfico. Porém, todos moram no campo, facilitando, assim, o trabalho com a educação do campo proposta pelo MST.



c) **Quanto à autodeclaração de cor da pele:** dos 37 alunos que responderam ao questionário, 20 se intitulam pardos; 8 declaram-se negros; 7 se apresentam como brancos e 2 não se declaram.



2. Quanto à formação: no turno noturno a escola possui 28 alunos na turma de alfabetização e 42 nas turmas de EJA, nas quais funcionam a aceleração. Estas turmas se caracterizam por poderem acelerar os estudos fazendo duas séries em um único ano. A escola pesquisada possui 1 turma de 5ª e 6ª séries, 1 de 7ª e 8ª séries e 1 de alfabetização. Porém, observa-se pouca frequência, pois apenas 23 alunos da aceleração e 14 da alfabetização estavam frequentes. Esta infrequência coincide com a realidade da EJA a nível nacional quando, geralmente as pesquisas trazem altos índices de faltas, reprovação e evasão nesse turno.

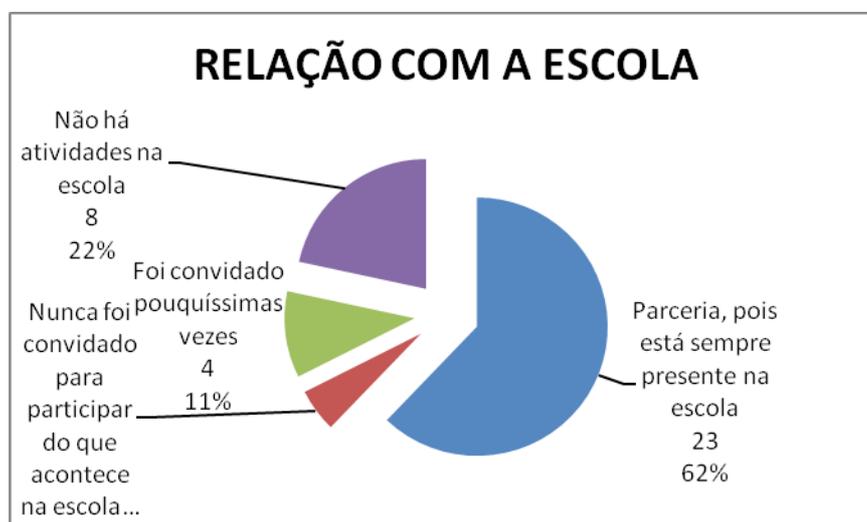


3. Em relação à escola do assentamento: estas questões ajudam a analisar se existe uma gestão participativa bem como a visão dos alunos sobre a educação no Movimento.

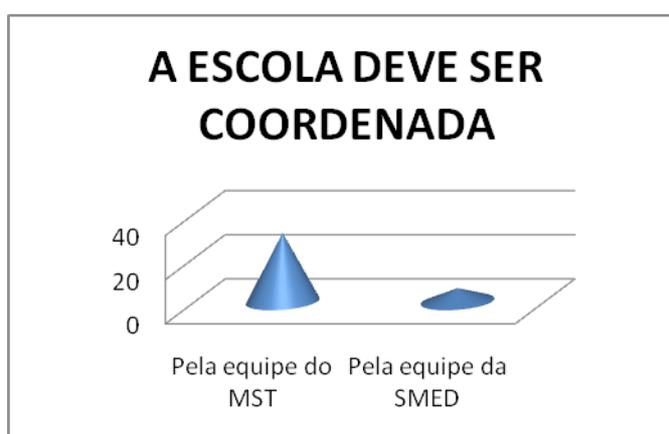
a) Quanto ao conhecimento da gestão da escola pelo aluno: se existe realmente uma gestão participativa e um trabalho coletivo como consta na proposta de educação do Movimento. Faz-se necessário que os alunos conheçam e tenham afinidade com a gestão, uma vez que, de acordo com esta o trabalho, acontece com os alunos ajudando a tomar as decisões. Porém, apenas 10 alunos declaram conhecer a gestão, 5 desconhecem e 22 afirmam que conhecem e comunicam constantemente. De acordo com esses dados é possível perceber que nem todos os alunos conhecem a gestão, ou mesmo, não há a comunicação efetiva ou o diálogo necessário e constante para que o trabalho coletivo aconteça de forma efetiva nesse turno.

b) Participação dos pais e alunos em reuniões na escola: nesse caso, trata-se da participação nas reuniões com alunos, pais e mestres. Observa-se, no gráfico, uma participação nas atividades, denotando assim, que existe preocupação da gestão em estar sempre convidar a comunidade a estar dentro da escola, ou fazer a gestão tão propagada pelo MST, de ocupação da escola. Porém, vale ressaltar a expressividade do número de pessoas que afirmou não haver reuniões na escola. Uma explicação possível talvez seja que, dentre as

peças que responderam os questionários, 10 não moram no assentamento, assim, quando acontecem reuniões ou alguma outra atividade na escola, geralmente eles não participam, de acordo com a coordenação.

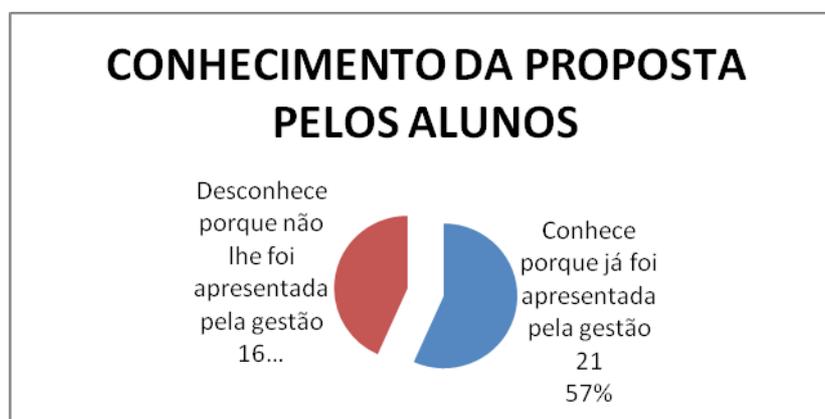


c) Quanto à coordenação da escola – existe uma “autonomia” do MST em indicar alguém para coordenar a escola, porém, nem todas as pessoas concordam em serem coordenadas pelo o Movimento. Uma das explicações é que nem todos coadunam com seus ideais político/ideológicos. Mas por se tratar de uma escola de assentamento, percebe-se uma grande aceitação da proposta, o que sugere que o Movimento vem atingindo os seus objetivos de conscientização dos assentados nos seus propósitos.

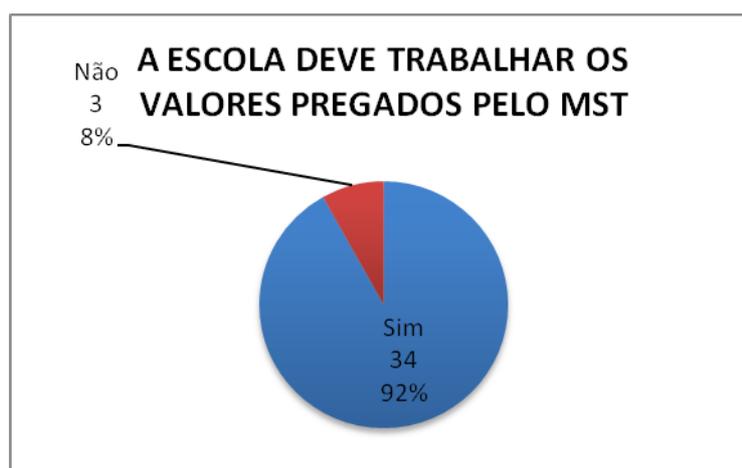


d) Conhecimento da proposta pelos alunos: numa gestão de ocupação da escola, na qual de acordo com a proposta do Movimento, todas as formas de planejamento devem acontecer de maneira coletiva entre a comunidade, alunos, educadores, funcionários, etc, faz-

se necessário que a comunidade escolar tenha conhecimento da proposta pedagógica. Entretanto, observa-se, no gráfico, que essa participação massiva não acontece no noturno, demandando uma atenção por parte da gestão.



e) Trabalho com os valores do MST na escola: como a escola atende alunos das comunidades circunvizinhas, nem todos os alunos aceitam que sejam trabalhados os assuntos voltados para as questões políticas e ideológicas do MST. Existe também uma incidência de pessoas acima de 50 anos, e que tem valores bem tradicionais, as quais pensam que na escola devem aprender apenas ler e escrever, e que trabalhar com outras questões seriam perda de tempo.



B. ANÁLISE QUALITATIVA: CATEGORIAS

A partir da análise das entrevistas foi possível estabelecer seis categorizações que se repetiram em praticamente todos os sujeitos pesquisados. A identidade dos professores e alunos foi preservada, utilizando nomes fictícios, porém, quanto aos membros do MST e a coordenação da escola foram apresentados os verdadeiros nomes com a permissão destes. Para uma visão preliminar as categorias estão destacadas no quadro abaixo, porém descritas, em seguida, com detalhes sobre as falas e análise das mesmas.

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 - mudança - organização social

5.2.1 A gestão e a formação político/pedagógica:

A formação política está ligada à formação da consciência política das pessoas que fazem parte de uma organização (BOGO, 2000, p. 31). Uma das preocupações da gestão no MST é que a educação extrapole o âmbito formal e burocrático, e aconteça também em outros espaços educativos, como: marchas, mobilizações, assembleias, e que seja relacionada à história do próprio Movimento e da sociedade.

Nesse sentido, a gestão educacional das escolas do MST se difere das demais escolas uma vez que os gestores responsáveis pelas escolas de assentamentos têm que se preocuparem com outras atividades do dia-a-dia dos assentamentos. A educação trabalhada nesse contexto

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 que vai constituindo uma práxis social transformadora e, 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:

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).

Percebe-se na fala da professora uma preocupação com a transformação social que é um dos objetivos do MST. Ressalta-se que a referida professora foi criada no assentamento e estudou também na escola aí localizada. Ficando, porém, explicitado, na sua fala, a formação político/ideológica proposta pelo Movimento como se observa no primeiro objetivo das escolas de assentamentos que é: estas escolas devem ser locais que preparem as futuras lideranças e os militantes do MST, dos sindicatos, das associações, das cooperativas de produção de bens e serviços e de outros movimentos populares (MST, 1993, p. 5).

A formação política tem tanta importância para o Movimento que foram instituídos setores responsáveis para realizá-la: o setor de educação e o setor de formação. O objetivo do setor de formação é possibilitar uma formação sociopolítica aos “Sem Terra”, fazendo-os compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores, as alternativas ao modelo político e econômico vigente, etc. (MORISAWA, 2001, p. 205). Atualmente, o local de realização da formação política de lideranças dos Sem Terra tem sido a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)⁶⁸ que surgiu com o propósito de fazer pensar, planejar, organizar e desenvolver a formação política, técnica, ideológica dos militantes e dirigentes do Movimento (MST, 2005).

⁶⁸ **Florestan Fernandes** (1920-1995). Considerado um dos mais importantes sociólogos do Brasil. Foi professor da Universidade de São Paulo (USP) e devido a seu engajamento na universidade foi cassado com base no Ato Institucional nº 5, em 1968. Foi eleito por duas vezes deputado federal pelo PT (1984-94). Como marxista, entendia que a classe trabalhadora era a principal força revolucionária e defendeu uma educação vinculada ao pensamento socialista. A homenagem prestada ao sociólogo “é resultado da admiração e reconhecimento do MST por sua trajetória de vida incansável e coerente com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras” (MST, 2005).

No setor de educação o trabalho está relacionado à implementação de uma proposta pedagógica de base marxista voltada para os valores humanistas e socialistas, tendo como norte os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Observando os materiais pedagógicos produzidos pelo setor de educação do Movimento, constata-se nos referenciais teóricos a presença de intelectuais marxistas a exemplo de Antonio Gramsci, Mao Tse-tung, Engels, Rosa Luxemburgo, Pristrak, György Lucács, Karl Kaustky, Lênin, Kollontai, Paulo Freire, Anton Makarenko, José Martí, dentre outros. Encontramos a ideologia do Movimento sistematizada em seu projeto político pedagógico, onde se lê:

“... um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas”. (Cadernos do MST, 1996, p.6.)

Nesse sentido, destaca-se então a preparação para a pretensa transformação social apregoadada pelo Movimento, conforme se observa no trecho da entrevista realizada com a dirigente nacional:

A importância da educação do MST, que é um Movimento que tem três grandes objetivos: e um é a conquista da terra, que é a luta pela terra de fato, e pra isso a gente tem que fazer o processo da ocupação. O segundo objetivo do MST, que é a luta pela reforma agrária, e o terceiro grande objetivo, que é a luta pela transformação social, que é a luta pelo socialismo. E pra o MST galgar e atingir esses três grandes objetivos, aí nós temos que atuar em diversas frentes, nessa questão da valorização e da educação de fato, pra mudança inclusive de concepção dos seres humanos que o Movimento trabalha. Então, tanto é importante o processo da ocupação de terra, no momento que você rompe a cerca do latifúndio, mas em seguida, no momento em que você junta diversas pessoas, diversos bairros, diversas famílias, juntos então, ali, a gente se depara com diversos problemas sociais, que lógico, é um problema social, do Estado, enfim, mas também da sociedade como um todo. E o Movimento se depara com isso, se um desses processos que a gente precisa começar a pensar, na medida que a gente faz uma ocupação, um deles é a educação, como cuidar da moradia, como cuidar do saneamento básico, como cuidar da saúde, e a educação tá entre uma dessas prioridades que a gente precisa pensar (...). Quero dizer: trabalhar pra fazer a educação inclusive, utilizando o processo da educação, como mudança de mentalidade, nessa soma e nessa construção da luta pra concretização desses grandes objetivos, então a educação passa a ser não só o aprender a ler e escrever, mas, sobretudo também que o indivíduo possa contribuir com essa organização que a gente faz parte, pra gente de fato conseguir chegar nesses grandes objetivos (VERA LÚCIA – DIRIGENTE NACIONAL).

Assim, o gestor do MST deve ser um militante com preparo político e técnico para fazer com que essa formação político/pedagógica nas áreas de assentamentos aconteça tendo

como referência a qualificação de pessoas para a intervenção social. O que só é possível por meio de uma educação que estimule a criticidade, a participação social e a preocupação com a formação integral dos educandos. Para tanto, faz-se necessário que os elementos pedagógicos como: conteúdos, planejamento, metodologia e currículo, sejam voltados para o alcance de tais objetivos. Nesse sentido, vale a pena analisar o que cada um desses elementos representam para a comunidade escolar pesquisada, tendo em vista que estão relacionados com a forma de gerir a escola, que se constitui como objeto desse estudo.

Vale ressaltar que, de acordo com o setor de educação do MST, todo o processo pedagógico deve ser elaborado de forma conjunta pelo coletivo de educação de cada assentamento. E é de responsabilidade do gestor acompanhar e coordenar esses momentos, nos quais a burocracia se faz presente através da formalização dos planejamentos e da sistematização dos conhecimentos, que serão cobrados, posteriormente, classificando os alunos por meio das notas.

a) conteúdos: de acordo com a orientação do setor de educação, os conteúdos devem levar em consideração os princípios educativos do Movimento, ou seja, a relação com a terra, o trabalho, a produção das relações sociais da comunidade, a coletividade, a cultura, partindo da própria realidade. Leva em conta o trabalho com os temas geradores da pedagogia freiriana. No caso da escola pesquisada, observa-se, de acordo com os entrevistados que há um esforço da gestão no sentido de implementar tal proposta:

1 - A escola trabalha sobre os transgênicos e a importância dos alimentos orgânicos. Porque principalmente a gente tá comendo os alimentos saudável, saber como são as coisa, como tomate, maçã, estão tudo contaminado com transgênico. Aqui não por que é tudo coisa orgânica, a gente trabalha plantando, cuidando, essas coisa toda, até se precisar de alguma coisa, já pode comer por que não tem nada a ver, já os outros não... (MARIA NEIDE, ALUNA DA EJA).

2 - Na parte de História eu sinto que pede para você fazer uma contextualização do conteúdo de História com a realidade social, no caso do assentamento, do educando, e no caso de você tentar desenvolver nesses alunos essa forma de pensamento coletivo que é a educação do MST (PROFESSOR JOÃO – ENSINO FUNDAMENTAL).

Observa-se, então, na primeira fala, que existe realmente uma preocupação em trabalhar os conteúdos vinculados à realidade e às questões sociais, desenvolvendo a criticidade, além de um currículo que busca atender as especificidades do homem do campo, e na segunda, nota-se que os professores tentam implementar uma pedagogia que supere os

valores negativos do capitalismo, como individualismo e a acomodação, introduzindo valores socialistas pautados no companheirismo, solidariedade e consciência organizativa.

b) planejamento: o planejamento organizado pela gestão educacional do MST vai além da preparação de aulas, como às vezes é entendido. Ele tem a ver com o 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. (Caderno de Educação, nº 06, 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, que muitas vezes estava acostumado com a elaboração de aulas, como pode-se observar nas falas abaixo com base em anotações do diário de campo da observação participante feita em uma reunião de planejamento da escola pesquisada:

“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).

Mas nem sempre esse tipo de planejamento é aceito. Quando o professor o entende apenas como a elaboração de aulas e sugestão de atividades de sala de aula, principalmente quando ainda não acostumou com a pedagogia do Movimento:

O planejamento, de acordo com a minha maneira não é adequado, tem um problema com a didática (...). Mas aí eu tento pesquisar alguma coisa mais atual ou de outro tipo, trazer alguns outros textos. Sempre estar trazendo a história para o contexto deles, história já é um pouco complicado de você trabalhar e algumas vezes alguns alunos aqui não tem a visão na escola como meio de mudança do assentamento, de que a escola é um meio de tirar notas para passar de ano, de que a escola é uma parte chata (...). Exemplo: esse ano eu estou na escola do Cangussu e tenho que trabalhar para ajudar meus pais. Eu acho que isso complica para você trabalhar. Então tem que planejar pensando uma forma de como ele vai absorver aquilo, você tem que trazer um pouco para a realidade dele (PROFESSOR JOÃO).

Nesse caso, como o professor tem pouco tempo de trabalho na escola do MST, fica subjacente à ideia de que ele ainda não conhece a proposta pedagógica do Movimento, uma vez que esta defende exatamente o ensino a partir da realidade do aluno como ele está dizendo

que trabalha. Por isso, há necessidade de que o MST esteja sempre fazendo capacitações dos seus educadores, principalmente porque há uma rotatividade constante desses profissionais, para que estes entendam a especificidade político/pedagógica da proposta do Movimento.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, na reunião de planejamento 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, na qual foi definida a agenda do planejamento de datas comemorativas e projetos pedagógicos, da participação em atividades específicas do MST e informes da SEMED, conforme anexo 03. 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, bem como o planejamento com base na realidade de cada comunidade, pois de acordo com a coordenação de área⁶⁹ da escola (gestão) e 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 (KATIARA, COORDENADORA REGIONAL DO SETOR DE EDUCAÇÃO).

Coincidindo com a fala da coordenação regional, a coordenadora de área (gestora) da escola pesquisada observa:

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 (IDAIANE SALES, COORDENADORA DE ÁREA).

⁶⁹ O MST prefere usar o termo coordenação de área, pois entende que o termo gestão está ligado ao modelo capitalista de gerir, de administrar.

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 (IDAIANE SALES).

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, isso não foi comprovado na pesquisa empírica.

c) metodologia: de acordo com a proposta pedagógica, o MST tem como elementos fundamentais o trabalho com temas geradores, cujo objetivo é partir da realidade dos educandos, tentando superar as situações-limites apresentadas nos assentamentos, fazendo com que os conteúdos apareçam de forma contextualizada e interdisciplinar. Outro aspecto é a integração teoria-prática para que haja o domínio da técnica e da teoria, e que essa teoria possa ser transformada em conhecimento científico a partir da prática e da necessidade da comunidade. Leva-se em consideração também a preocupação com a formação de sujeitos questionadores, capazes de manifestarem opiniões próprias, e o professor deve ser o mediador do conhecimento, educando-se coletivamente. É o que fica evidenciado na entrevista com a aluna da 8ª série: “Existe uma diferença das outras escolas para as escolas de assentamento. Que nas outras escolas professor é professor, aluno é aluno, aqui, professor se torna amigo do aluno...” (KELLY PEREIRA).

Entretanto, conforme as observações feitas na escola pesquisada, não apareceu o trabalho com temas geradores, mas sim com a metodologia de projetos didáticos, ficando acertado trabalhos sobre a copa do mundo, o dia da ecologia, dia do índio, São João, dentre outros. Vale ressaltar que, como a observação foi feita na primeira reunião coletiva anual, o planejamento aconteceu de forma abrangente, tratando do trabalho para o primeiro semestre.

Tomando como base a opinião do setor de educação do MST da Regional Sudoeste da Bahia e a sua relação com a gestão político/pedagógica, percebe-se a preocupação com uma ênfase no trabalho pedagógico, por entender que se os educandos adquirirem conhecimento poderão transformar a sociedade. É o que se pode observar no trecho da entrevista realizada com a dirigente deste setor na Regional:

Para o Movimento Sem Terra a educação é uma das coisas primordiais que existe dentro da organização do Movimento. Principalmente porque é através da educação que se tem principalmente algumas deliberações dessa militância do movimento, e é através da educação que a gente sabe que agente consegue elevar o nível de consciência política do nosso povo. Educação mesmo, curricular, essa questão mesmo de alfabetizar os meninos, então assim, teve um tempo no próprio movimento que a gente se preocupava muito com a parte política, a gente não se preocupava muito com a parte pedagógica, e hoje agente busca essa qualificação mesmo do nosso povo que é primeiro essa questão pedagógica, a gente não consegue formar politicamente se agente não tiver pessoas pedagogicamente formadas (KATIARA FIGUEIREDA).

Aparece claramente a preocupação do MST com a educação no intuito de que esta promova a superação da consciência ingênua do seu povo, capacitando-o politicamente para atingir os seus objetivos.

d) o currículo: no currículo predomina a base nacional comum de caráter obrigatório, porém, na parte diversificada observa-se a presença de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de valores coletivos e também de estudos voltados para o campo. Assim, percebe 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.

Na parte diversificada, o movimento trabalha com a disciplina de Cooperativismo, cujo objetivo é ensinar noções de cooperação, bem como preparar os educandos para trabalhar nas cooperativas dos assentamentos. As questões voltadas para a educação do campo são trabalhadas de forma interdisciplinar, conforme se observa nos trechos das entrevistas abaixo:

1- A escola do movimento ensina a trabalhar com horta, com plantação... (MARIA NEIDE, 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 expressa 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 que reflete no ambiente escolar.

5.2.2 Os sentidos da burocracia do MST

De acordo com os dados colhidos nas entrevistas, a burocracia na gestão da educação no MST, levando em conta o referencial teórico desse estudo, apresenta aspectos, tanto de 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 (IDAIANE SALES).

Fica expressa também uma racionalidade burocrática quando a coordenação se manifesta sobre os instrumentos burocráticos existentes na escola, aparecendo questões como hierarquia, normas estabelecidas, cumprimento de tarefas pelo grupo ao analisar as colocações das coordenações quando indagadas sobre quais os 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, 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 (IDAIANE SALES – COORDENAÇÃO DE ÁREA).

(...) 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 (KATIARA, COORDENAÇÃO REGIONAL)

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...” (VALDÂNIA).

Essa visão não difere da visão do representante da burocracia estatal, no caso, o secretário municipal de educação: “Para mim , todo o curso da nossa vida há um processo burocrático, há uma questão de currículo, de licitações, de protocolos...” (MARCOS VIANA).

Nas citações fica explícita a visão weberiana de burocracia quando leva-se em consideração 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.

Existe também 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, a SEMED. Segundo a coordenadora (gestora) da escola,

A burocracia é um meio de emperrar muitas coisas, mas ao mesmo tempo necessária, porque assim: imagine se a gente não tivesse algumas normas, alguns documentos, algum material da escola. Essa dita burocracia! Seria bem mais complicado. Em alguns aspectos é necessário, em alguns pontos deveria ser mais flexível. Às vezes a burocracia emperra muitas coisas que deveria ta acontecendo, mas que não ta acontecendo por conta dessa burocracia (IDAIANE SALES).

Outra fala que reforça o caráter negativo da burocracia é a do professor João:

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 ficar 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.

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, de 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.

Porém, quando esta se refere à documentação, aparece uma contradição no MST expressa na entrevista da coordenadora regional quando se refere 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 (KATIARA FIGUEIREDO).

Ou seja, ao que parece, o MST, com base nas falas da coordenadora regional, que é também a representante da Regional Sudoeste na esfera estadual, sugere 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 interrelação 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), nos quais trazem em seu conteúdo os elementos pedagógicos. Então cabem os seguintes questionamentos: O MST deixará a burocracia estatal pensar a sua pedagogia quando estiver elaborando tais documentos? Ou faria conjuntamente? Como isto seria possível se ele defende uma pedagogia socialista e a burocracia estatal tem como base o capitalismo? Ou ainda: seria uma visão limitada de como é constituída a burocracia educacional estatal quanto à questão administrativo/pedagógica? Tais questionamentos não darão conta de serem respondidas nesse trabalho por não haver tempo suficiente, sendo necessária a ampliação dos objetivos e do tempo desta, ou ficando como sugestão para pesquisas futuras.

Outro elemento a ser destacado é que quando se tem o controle e conhecimento dos instrumentos burocráticos, na perspectiva weberiana, pressupõe-se poder e dominação. O

MST em alguns municípios da Regional Sudoeste, conquistou com muita dificuldade⁷⁰, 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 do Socialismo. Se as questões documentais forem entregue novamente à burocracia estatal, obviamente, o Movimento estará correndo o risco de que os tipos ideais weberianos, poder e dominação, sejam efetivados sobre ele. Cabe aqui outro questionamento: Como implementar uma proposta de educação socialista se abdicarem de seus direitos quanto aos aspectos administrativos conquistados, se nesse caso, a burocracia estatal passar a decidir por eles? Assim, não estariam fazendo acontecer o ideário marxista de transição ao socialismo, no qual o Estado seria necessário, sendo administrado pelos próprios trabalhadores, como expressa Deutscher (1960, p. 26), na sua análise sobre Marx:

A revolução socialista tem necessidade de um Estado para realizar o seu objetivo, para quebrar e destruir o velho sistema capitalista e criar o seu próprio aparelho de Estado destinado a exercer a ditadura do proletariado. Mas esse aparelho, pela primeira vez na história, representaria os interesses, não de uma minoria privilegiada, mas os de uma massa de trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza da sociedade.

Nesse caso, o MST que estava administrando essas questões de base racional-legal nas escolas, podendo estar utilizando mecanismos político/ideológicos para implementar uma proposta socialista de acordo com o marxismo, se exime desse direito, entregando-o à burocracia estatal capitalista, e indo de encontro aos seus propósitos de fazer a revolução pela educação, como expressa um assentado, coordenador do assentamento:

A gente vai capacitar o pessoal, porque só enxada não leva ninguém a lugar nenhum, e também pela questão do conhecimento, porque o importante é o conhecimento, é a sabedoria. É a mudança com o conhecimento. Porque antes o lavrador era excluído da sociedade, e hoje, através da escola, ele é conhecedor (...). O nosso país do capital, dentro do sentido filosófico, é um país com riqueza concentrada, então com os alunos educados essa geração de hoje poderia fazer uma revolução. (...) Aí é o tipo daquele trabalho de formiguinha, ir plantando uma sementinha e vai germinando... (SR. ALVINO – ASSENTADO).

Observa-se, nessa fala, uma ideologia político/ideológica propagada pelo MST, expressa nas místicas, nos símbolos, nas discussões em assembleias nos assentamentos, cujo objetivo é a transformação social. Portanto, vale lembrar que as observações feitas a partir da fala da coordenadora não se generalizam no âmbito do MST, por tratar-se especificamente

⁷⁰ Ver PEREIRA (2005).

apenas de uma localidade, requerendo, assim, mais fontes de pesquisa e tempo para realizá-la nos outros assentamentos da regional, para, dessa forma, se obter conclusões mais abrangentes.

É importante ressaltar que a composição do setor de educação do MST na regional acontece de forma diferenciada em cada município. A coordenadora, quando fala de entregar a documentação à SEMED, está se referindo aos municípios de Vitória da Conquista e Barra do Choça:

A gestão é composta: a gente tem dois círculos, pelo município de Conquista. Nesses círculos a gente tem um diretor, um vice-diretor, um secretário escolar e dois auxiliares de secretaria, e mais as coordenações pedagógicas, tanto do primário, quanto do secundário. Já na Barra do Choça, lá funciona diferente, porque a gente tem uma dificuldade na questão do diretor. Então a gente lá só tem o auxiliar de secretaria e mas a coordenação pedagógica (KATIARA FIGUEIREDO).

Para assumir essas funções, no caso de Vitória da Conquista, a SEMED dá autonomia ao MST para indicar pessoas que estejam dentro dos requisitos legais da portaria de eleição, mas essas pessoas não precisam passar pelo processo eleitoral. Já no município de Barra do Choça, onde fica o assentamento Cangussu, local da escola pesquisada, não foi permitido esse processo. É o que pode ser constatado de acordo com a fala do secretário municipal de educação:

Lá tem um coordenador pedagogo. O sistema de gestão nas nossas escolas é segundo eleição. Um processo democrático. A gente sempre faz a cada dois anos para diretor e vice-diretor. E das escolas onde está o Cangussu a primeira eleição não teve nenhum candidato. Porque quem pode candidatar? São os professores efetivos do nosso quadro, e em 2007 no processo seletivo não tivemos candidato. Agora no final de 2009 nós tivemos a segunda eleição e não tivemos candidato. (...) No ano passado, com orientação de nosso assessor jurídico, a gente nomeou de forma interina dois servidores efetivos do quadro, para junto com a coordenadora do Movimento, responder pela escola. Até hoje tem funcionários dessa forma. E temos os mesmos porque na escola não teve ninguém pra estar... (MARCOS VIANA).

Entretanto, observa-se pelo viés marxista que apesar das dificuldades impostas pelos dirigentes da burocracia estatal, o MST luta pela garantia de que tenha 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 construir internamente a agenda do Movimento e buscando conquistar 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 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 assim, em funções de autoridade e de poder.

Outra análise, com um olhar marxista explícito na coleta de dados, ficou evidenciado 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 os trabalhadores do campo enfrentá-la para superar o processo de exclusão legal e ser 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).

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). MARX, K. Crítica a filosofia do direito. Lisboa: Editorial Estampa, 1983.

Assim, Marx contradiz a ideia de que a burocracia se interessa pelo que é público, e afirma que esta representa coisas diferentes dos interesses dos governados. Denomina a interferência da ação burocrática na sociedade civil apenas 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 estar sempre se mobilizando para garantir os 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.

Nesse sentido, o MST precisa se atentar para não acontecer ao que adverte Ricci (2001, p. 23):

a estrutura burocrática pode ser compreendida como elementos da constituição dos movimentos sociais do século XX. A natureza da organização burocrática fragmentou as demandas sociais e as formas de expressão e encaminhamento de demandas, em virtude da forte simbiose que se estabelece entre populações demandantes e agências estatais de atendimento social, visto que a intervenção do Estado gerou uma relação individual com as agências do Estado, desmobilizando a organização de demandas coletivas ou fragmentando as em ações de grupos de interesse específico, à imagem e semelhança da estrutura burocrática estatal, fragmentada, por seu turno, em agências especializadas.

5.2.3 O trabalho coletivo

O trabalho coletivo foi uma categoria que apareceu em quase todas as entrevistas, denotando que é algo realmente trabalhado no MST e fez parte dos valores trabalhados com o intuito de mudar a forma de entender a realidade, abandonar as formas individualistas do capitalismo, e desenvolver uma consciência na qual todos devem se submeter ao coletivo.

No caso do dirigente, este fortalece a direção quando se coloca à disposição do coletivo para cumprir as tarefas mais difíceis delegadas pelo coletivo (BOGO, 1999, p. 123). Esse é um exercício difícil de fazer quando as pessoas estão acostumadas a trabalhar de forma individual. Por isso, é necessário um processo de formação e de mudança de consciência para atingir esse patamar. Na Regional Sudoeste, espaço dessa pesquisa, a fala da dirigente, confirma esse trabalho:

Então assim, a gente trabalha coletivo, a gente periodicamente se reúne, e eu que faço o papel de ta dirigindo o setor na regional, eu sempre estou em contato com a pessoa de Idaiane que coordena escola lá. Geralmente a gente faz reunião lá com a própria comunidade, com os educadores e com o próprio secretário de Barra do Choça. Então a gente fica interligado com o que está acontecendo lá, por meio principalmente de reuniões (KATIARA FIGUEIREDO).

Caldart (2004, p. 179) afirma que esse é um aprendizado importante que possibilita a passagem do que poderíamos chamar de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária, que depois poderá 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.

Dessa forma, há uma conscientização de que o indivíduo não vive sozinho, e sim como ser de relações sociais que visem a produção e apropriação coletiva de bens materiais e espirituais da humanidade (MST, 1997, p.9). No caso da gestão, o trabalho coletivo está relacionado à participação.

Na gestão participativa tudo é decidido coletivamente, seja com alunos, com os pais, com o educador. Todos participam de todas as decisões da escola. Não sou eu por estar à frente da coordenação que vou decidir sozinha, mas sim, junto com o grupo, coletivamente (IDAIANE SALES – COORDENADORA).

Assim, vai ficando claro o tipo de gestão implementada na escola. O MST propugna uma gestão democrático/participativa que difere da que está proposta na burocracia estatal. Caldart (2004) define-a como gestão da ocupação da escola, na qual todo o processo acontece de forma coletiva, com a ocupação da escola pela comunidade. No caso da escola pesquisada, essa participação é percebida em algumas entrevistas: “A gestão da escola é assim: não somente trabalha com a escola, mas sim com uma coletividade entre escola e comunidade. Não somente os daqui que envolve, porque tem alunos de fora, e com toda a comunidade” (PROF^a KELLY).

Antes a gente tava fazendo as coisas da escola longe da comunidade, e a escola estava afundando. Aí, quando a gente percebeu que desse jeito não ia a lugar nenhum, e a escola sem a comunidade não vai, então nós fizemos uma parceria, com a comunidade. Hoje a comunidade está dentro da escola... (SR. ALVINO – ASSENTADO).

Com base nessas entrevistas, conclui-se que na escola Emiliano Zapata acontece realmente a implementação da gestão de ocupação da escola, ou democrático/participativa voltada para o trabalho coletivo.

5.2.4 Autonomia

A autonomia foi uma categoria bastante mencionada, tanto no âmbito dos sujeitos para com a escola, quanto da escola para com a SEMED.

A noção de autonomia não é estranha ao ideário neoliberal com as suas políticas de descentralização de recursos, ou mesmo de relações no contexto escolar. Para Leher (2002, p. 165),

A autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chave do léxico neoliberal, na leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, da UNESCO e da Cepal. (...) Toda interferência externa é vista como produtora de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente. A autonomia defendida pelo neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado.

Quando se trata de educadores o debate gira em torno das questões profissionais, trazendo à tona aspectos da profissionalização e proletarização com discussões acerca do trabalho docente. Outro aspecto discutido é a autonomia das escolas quanto ao currículo escolar e às práticas educativas. A devolução de competências às escolas públicas é a forma de encomendar-lhes o desenvolvimento e a concretização dos planos administrativos, de forma que possam ser adequados à diversidade social. Mas também, de acordo com as novas tendências da inovação educativa, espera-se que as escolas funcionem ainda como entidades com identidade própria, que gerem um sentimento de pertença nos professores (CONTRERAS, 2002, p. 240). É nesse contexto que se insere a autonomia discutida pelo MST, na qual os sujeitos possam assumir responsabilidades em relação à educação, envolvendo em seus princípios e práticas para que possam implementar a proposta de educação do Movimento.

Tratando da autonomia da gestão da escola pesquisada em relação à SEMED, de acordo com a coordenação,

A gestão tem “autonomia” para com a proposta pedagógica do MST porque nesse sentido existe um setor de educação do Movimento, onde a gente sempre discute o que deveria estar sendo implementado nas escolas, e a gente passa para a secretaria de educação uma vez que já existe uma conversa com a secretaria, no sentido de que a educação nas escolas de assentamento é diferenciada. (...) Eles não intervêm. A gente faz os planejamentos sem intervenção da secretaria. Agora não é nenhuma relação que a gente possa dizer que é 100%. Eles meio que olhando de lado. (IDAIANE SALES – COORDENADORA).

Observa-se que, mesmo havendo discussão dos órgãos oficiais para a descentralização da educação, o MST ainda tem certa dificuldade de mantê-la. Para o secretário de educação, essa autonomia é garantida, porém, com o controle da SEMED:

Nessa parte pedagógica nós sabemos que o Movimento tem atividades que próprias da sua dinâmica, de seu funcionamento. E também ele participa com a secretaria daquelas atividades como viagens, encontros, palestras que são realizadas e também essas atividades que são desenvolvidas dentro da proposta pedagógica, mas que existe uma concordância entre a secretaria e o Movimento de forma que é atendido aquilo que é determinado, que é proposta pelo município de uma forma que protege aquelas questões particulares do município (MARCOS VIANA, SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Quando se trata da autonomia no contexto interescolar, os professores destacam a autonomia para realização dos planejamentos e atividades da escola. Nesse sentido a professora Kelly ressalta:

O planejamento é diferenciado das outras escolas porque aqui você vê realmente que nós não pegamos algo pronto, feito. Nós é que criamos. (...) Serve para estar passando o que aconteceu na escola, o que está acontecendo e algumas atividades para que a gente fique por dentro.

Apesar de que durante a realização da pesquisa de campo, não tenha sido notada a participação da comunidade na realização dos planejamentos coletivos das atividades, a coordenadora afirma que existe autonomia na realização dos planejamentos, e com participação da comunidade:

Não existe interferência da secretaria, só do Movimento. A gente sempre discute os eventos que vão estar acontecendo. O que deveria ser trabalhado nas escolas, como a questão da horta por exemplo. Então a gente leva para o planejamento, onde a gente discute com a comunidade externa e com a comunidade interna (IDAIANE SALES – COORDENADORA).

Outro aspecto de discussão da autonomia evidenciado na pesquisa, diz respeito a escolha dos funcionários para trabalhar na escola. Houve uma luta do MST junto à secretaria municipal de educação de Barra do Choça, onde fica a Escola pesquisada, para que lá, essa autonomia fosse garantida. Nesse sentido, destaca a observação da dirigente regional, Katiara Figueiredo:

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 trabalhou com a gente o ano passado participasse dessa seleção. Participaram pessoas que a gente acreditava que passaria na seleção. 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 (KATIARA FIGUEIREDO).

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 dirigente respondeu:

O 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 por quê que a gente indica? Por que 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, 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 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 às questões político/ideológicas, como ele propõe.

Sobre as indicações, a fala do secretário municipal de educação do referido município assemelha-se à da dirigente, garantindo ao MST relativa autonomia:

Até o ano de 2009 a escolha foi feita exclusivamente pelo movimento com exceção de, como disse no início, com exceção de alguns professores que são convidados pelo município, e já são nomeados para a escola. Professores desses que alguns fazem parte do movimento também. E esse ano a gente realizou uma seleção para a contratação de professores e esses professores que já trabalhavam na escola puderam se inscrever neste processo seletivo, já com o resultado da seleção nós chamamos a coordenadora da escola e também do Movimento e permitimos a participação na escola, mesmo passando por um processo seletivo, das pessoas que fossem atuar o Movimento também sempre têm colocado aquelas pessoas que após o processo de avaliação tenham ou não um perfil para trabalhar. E a gente tem o observado e respondido nesses pontos e assim. Alguns profissionais foram chamados de acordo com o processo seletivo, mas, eles vão passar por um processo de avaliação de adaptação no Movimento e no período posterior a gente vai poder estar discutindo com o Movimento e atendendo dentro daquilo que a gente vai observar se vai corresponder ao nosso jeito (MARCOS VIANA, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Nesse sentido, fica evidente a luta do Movimento contra a burocracia estatal para garantir que a tão propalada descentralização prometida pelos órgãos oficiais aconteça *in loco*, não com o sentido de fazer com que aconteça o ideário neoliberal nos assentamentos, mas aproveitando essa oportunidade para fazer uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora.

5.2.5 Tratamento diferenciado

Ficou bastante evidente que, no MST, o tratamento dispensado pelos órgãos oficiais e até mesmo por pessoas da comunidade que não são do assentamento, acontece de forma diferenciada. Essa forma diferente de tratamento não se refere ao respeito às diferenças como propõe a legislação vigente ou os defensores da diversidade. Nesse sentido nos adverte Santos (1999, p. 44) que temos o direito de ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam, e temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Nesse caso, como o

tratamento diferenciado refere-se a uma situação de discriminação e preconceito, a luta seria por igualdade. Segundo a coordenação, a secretaria municipal de educação trata de forma diferenciada as escolas do MST:

A secretaria tenta dificultar uma série de coisas, e um exemplo disso é essa relação com a gente. É difícil. A gente se sente muitas vezes discriminado até com a forma de tratamento em relação às outras escolas, por mais que a secretaria diga que não o tempo inteiro. A secretaria diz que está à disposição, mas na prática não é assim. É outra realidade bem diferente (IDAIANE SALES)

Assim, fica difícil que a gestora da escola pesquisada implemente a proposta educativa do Movimento, pois além de se sentir discriminada, encontra dificuldades em conseguir encaminhar os recursos necessários, e que são de direito, para fazer com a educação aconteça. A fala do secretário de educação se opõe completamente, garantindo que não existe desigualdade no tratamento:

Na minha opinião não, pode ser que alguns ache que nossa forma de tratamento não agrade de forma completa ou da forma que o Movimento exigiu, bem organizado. Eles desejam, agora assim, por exemplo, as atividades programadas pela secretaria de educação, ela não inclui o Movimento. Por exemplo: nós temos um projeto aqui que o nome do projeto é jogos na escola, e nesse projeto jogos na escola o Movimento tem um atendimento no projeto. Nesse e em outros projetos. Participa dessas atividades. O ano passado mesmo a gente prometeu o material que a escola precisava pra que os alunos participassem desses projetos, datas comemorativas, programações assim, maiores da secretaria. A escola pra nós é uma escola do município, está dentro dos limites do município, tem suas propostas e por ser uma escola do município não pode sofrer discriminações ou diferenciação (MARCOS VIANA – SECRETÁRIO).

Entretanto, quando se escuta os professores da escola, percebe-se também que essa forma de tratamento está presente na esfera da burocracia estatal e em outras pessoas que não são do assentamento: É muito diferenciado na secretaria. “É como se você fosse um nada ali. É muito diferente” (PROFESSORA KELLY).

Eu já vi pessoas comentando: ah, você trabalha no MST, faz meio assim, aquele estereótipo. Fala: ele é Sem Terra! Porém, eu não sou Sem Terra. Sem Terra é o Movimento, MST, porque reivindica o direito de terra, primeira coisa que a pessoa tem de entender (PROFESSOR JOÃO).

Todavia, percebe-se na forma de expressar do professor João, até por parte dele, certa discriminação em relação aos Sem Terra, pois ele mesmo ainda não conseguiu se identificar

com o sentimento de pertença do Movimento. Talvez seja este um dos professores escolhidos pela SEMED, o que justifica o fato de o MST pretender escolher os seus educadores.

5.2.6 Pedagogia Socialista

Talvez pelo fato de estar tão explícito na cultura do MST, em seus gestos, símbolos, mística, a Pedagogia Socialista marca as falas, sempre se voltando para os aspectos político/pedagógicos, no sentido de transformação da sociedade e para a solidariedade. O primeiro princípio pedagógico revela que a educação no MST deve ter “o caráter socialista desta educação ao considerar a relação entre teoria e prática como forma de superação da escola que separa conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos (MST, 1993).

Nesse sentido, essa educação, para atender a tais objetivos deve pensar numa formação humana mais ampla, possibilitar os conhecimentos tradicionais e desenvolver a criticidade dos educandos, para excluir valores e comportamentos do capitalismo. Para o Movimento, a construção de uma sociedade socialista e a formação de “novo homem e uma nova mulher” será possível a partir da democratização da terra e da educação (BEZERRA NETO, 1999).

Para que haja a implementação de uma pedagogia socialista, faz-se necessário pensar no trabalho docente desenvolvido nas escolas de assentamento. Caldart (1997, p. 58-59) fala que

a formação docente no MST, deve-se também, considerar uma série de atividades que se realizam nas esferas nacional, estadual e regional com o intuito de permitir ao educador discussão e formação nos seus aspectos pedagógicos e políticos, desenvolvidas a partir das seguintes atividades: encontros, seminários, oficinas, marchas, dentre outras.

Essa formação é pensada com base no intelectual orgânico de Gramsci (1985), que se desdobra no Movimento em professor-educador, que tenha entendimento da sua luta política, sua tradição e os instrumentos sociais de mudança. Para tanto, será necessário que estes tenham conhecimento também dos princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a prática pedagógica do MST. Assim, poderão fazer uma educação pautada no coletivo, e não no indivíduo, como expressa a dirigente nacional do Movimento quando questionada sobre a diferença entre a pedagogia proposta pelo MST e a que é proposta pelo capitalismo:

Primeiro um dos princípios do capitalismo: É só você ler, escrever e competir, a pedagogia capitalista. Então, dentro disso não está a relação com o próximo, não esta a relação com a comunidade, não ta esse crescimento do indivíduo com a sua

comunidade, e nem ta esse crescimento do individuo dito, pra que ele entenda e tenha uma concepção de mundo, que esse fato dele existir tem que estar relacionado com diversos temas da sociedade e com diversos outros aspectos da comunidade. Então a educação capitalista centra no individuo como individuo, a competição entre todos. A educação que agente propõe tem uma construção coletiva. Esse individuo tem que compreender que somos uma comunidade e precisa evoluir como ser humano, nessa preocupação com tudo que se relaciona com a natureza, com o solo, com a comunidade, e essa preocupação de mundo, então acho que é uma diferença principal. (...) Na medida em que você faz que o individuo vá além das letras, e além do ler, do saber ler e escrever, na medida em que você começa a fazer esse processo de educação do contexto geral do ser humano, você lógico vai educando esse individuo para uma sociedade mais justa e mais igualitária, que é o comunismo, uma sociedade que partilhe (VERA LÚCIA, DIRIGENTE NACIONAL DO MST).

Observa-se a diferença fundamental na concepção de educação exposta quando há uma preocupação com o sujeito, como ser humano, voltado para o conhecimento para além da decifração de códigos linguísticos. Um sujeito pensado como omniliteral na perspectiva marxista. Outras falas também evidenciam a importância e existência de uma pedagogia socialista no Movimento:

Não diria que socialista 100%, mas na grande maioria socialista. Diante do sistema capitalista que a gente vive hoje, é praticamente impossível não trazer aspectos do capitalismo para esta pedagogia (IDAIANE SALES).

Com certeza! Aquelas questões assim de não voltar para simplesmente para aquelas questões de marketing, mas o Movimento trabalha com a proposta de um mundo igual para todos (PROFESSORA, ASSENTADA).

Em uma sociedade capitalista hoje para você trabalhar o socialismo é difícil porque você ta desenvolvendo o socialismo, mas tem acesso a vários produtos capitalistas. Eu acho interessante a pedagogia socialista, pelo ponto de você desenvolver ao máximo a questão coletiva do aluno. Que hoje na sociedade nós temos que perder o individual (PROFESSOR JOÃO).

Diante do exposto, observa-se que apesar das dificuldades enfrentadas, a escola pesquisada vem trabalhando com os valores defendidos pelo MST no que se refere à pedagogia socialista como forma de promover uma educação pautada na coletividade.

C. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental foi realizada para observar os instrumentos de controle de base racional-legal da burocracia estatal presentes na secretaria da escola pesquisada. Observou-se os instrumentos de escrituração escolar e os documentos pedagógicos.

No que se refere à documentação, a escola tem pasta do aluno e pasta suspensa, porém, falta ficha remissiva. Dentre os livros de escrituração necessários, a escola possui: 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. Entretanto, para que a escola funcione com toda a escrituração necessária, tendo como referência Martins (2007, p. 161-162), ainda faltam vários livros: 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, a escola possui também apenas algumas: pasta de ofícios recebidos, pasta de mapas finas 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, 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 quando se referem a primário e ginásio. 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 assim, e que está providenciando a atualização.

Nas fichas de transferências analisadas, conforme anexos 01 (de 1ª à 4ª série) e 02 (de 1ª à 8ª série), observa-se que o nome da escola 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, onde trabalha as questões das cooperativas do assentamento e a importância da cooperação para o trabalho coletivo. Nos anexos 03 (pauta de reunião de pais e mestres) e 04 (pauta de reunião de planejamento), nota-se os momentos de discussão coletiva, 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 à discussão da gestão participativa, onde predomina o diálogo e as decisões do coletivo.

Na escola ainda não existe o PPP, mas a coordenação apresentou um plano de ação, 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 (PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL EMILIANO ZAPATA, 2010).

O plano de ação possui os seguintes itens: procedimentos metodológicos, calendário pedagógico, datas comemorativas e feriados, calendário histórico das lutas populares, distribuição das unidades. O que difere dos planos de ações das demais escolas é a presença de objetivos voltados para os aspectos políticos e ideológicos do Movimento, bem como a preocupação de trabalhar em parceria com outras escolas, como já foi explicado na entrevista da dirigente regional anteriormente. Outro diferencial é a preocupação em trabalhar com o calendário histórico das lutas dos trabalhadores para manter viva na memória das pessoas, dos 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 BUROCRACIA NO MST: EM BUSCA DE UM CONCEITO

Os coletivos questionam a visão de cultura como um todo coerente, aceito, homogêneo que a ação educativa tem de inculcar, transmitir e os educandos, todos aprender internalizar. Questionam essa homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constroem os coletivos sociais e os indivíduos. Em que se formam (Miguel Arroyo).

Ao analisar a estrutura organizativa do MST, observa-se uma hierarquia de funções e de atribuições que o caracteriza como uma burocracia, pois imagina-se haver relações de dirigentes e subordinados, cargos superiores e inferiores e organização racional. Entretanto, a forma como ele se organiza como movimento social o difere de uma instituição burocrática. Primeiro, pelo fato de não ser regulamentado juridicamente, e segundo, pela forma como são tomadas suas deliberações, sempre de forma coletiva, diferindo das instituições burocráticas convencionais, nas quais existe um dirigente que decide e os subordinados cumprem o que foi decidido. No caso do Movimento, as decisões de caráter nacional são tomadas nos Congressos Nacionais com representações de todos os Estados, e estas são socializadas nos assentamentos e acampamentos em assembleias com a participação de todos.

Quando se refere a decisões do Movimento no âmbito do Estado, acontecem encontros estaduais com representantes de cada regional do Estado, repetindo o mesmo processo de socialização. Tal processo acontece também nas regionais, que reúnem com as sub-regionais. Assim, todos os assentados ficam sabendo das determinações que são discutidas e deliberadas para serem executadas.

Para Fernandes (2000, p. 246), as instâncias de representação do MST obedecem a seguinte sequência: Congresso Nacional, Encontro Nacional, Coordenação Nacional, Direção Nacional, Encontro Estadual, Coordenação Estadual, Direção Estadual, Coordenação Regional, Coordenação de Assentamentos e Coordenação de Acampamentos. Num rápido olhar pressupõe-se, então, que existe uma hierarquia que possui relações de mando e obediência. Entretanto, todas as pessoas que participam das instâncias ajudam na tomada de decisões. Observando o organograma do setor de educação da página 134 é possível visualizar como esse processo ocorre na área de educação, a qual o foco de estudo dessa pesquisa, porém, salienta-se que nos demais setores na esfera estadual, a forma de organização é a mesma, mudando apenas a área de atuação.

Ressalta-se que as setas estão em ambos os sentidos em todas as esferas para indicar que existe um diálogo de forma horizontalizada, sempre de forma coletiva e dialética. Portanto, não há a representação do dirigente como o chefe, mas coletivos de direção e

coordenação. Esses coletivos funcionam como mini-assembleias onde todos são ouvidos, podem e devem votar para tomar as decisões.

Nesse sentido, expressa o Secretário 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, pode ser uma burocracia, burocrata é o cara que consolida, ele tem o comando da organização, operando a máquina burocrático-administrativa, ele comanda a organização (NEURI ROSSETTO, SECRETÁRIO NACIONAL DO MST).

Percebe-se então, evidenciada uma forma diferente de burocracia que não faz parte do sistema capitalista, ressaltando a forma marxista de compreensão dessa categoria de análise. Para uma melhor compreensão com base na revisão de literatura desse trabalho científico, foi construído o seguinte quadro comparando a burocracia no sentido como é definida na perspectiva weberiana e como é vivenciada no MST:

BUROCRACIA WEBERIANA (capitalista)	BUROCRACIA NO MST (socialista)
Precisão na definição do cargo e na operação, pelo conhecimento exato dos deveres.	A definição dos cargos acontecem nos encontros e são sugeridos pelas direções, podendo ser aceitos ou não.
Rapidez nas decisões, pois cada um conhece o que deve ser feito e por quem e as ordens e papéis tramitam através de canais preestabelecidos.	As decisões demandam reuniões para discussão nos coletivos, e quando for o caso, em assembleias nos assentamentos, com divisões de tarefas de acordo com as aptidões à cada tarefa realizada.
Univocidade de interpretação garantida pela regulamentação específica e escrita. Por outro lado, a informação é discreta, pois é fornecida apenas a quem deve recebê-la.	As decisões não são formalizadas por meio de regulamentos, e são tomadas em grupo.
Uniformidade de rotinas e procedimentos que favorece a padronização, redução de custos e de erros, pois os procedimentos são definidos por escrito.	Não há rotinas, formalizações ou padronização porque o trabalho segue a dinâmica do Movimento que é dialético, havendo sempre mudanças de acordo com o processo histórico.

Continuidade da organização através da substituição do pessoal que é afastado. Além disso, os critérios de seleção e escolha do pessoal baseiam-se na capacidade e na competência técnica.	Os critérios de seleção e escolha baseiam na aceitação dos valores político/ideológicos difundidos pelo MST e na formação conforme a função a ser ocupada.
Redução do atrito entre as pessoas, pois cada funcionário conhece aquilo que é exigido dele e quais são os limites entre suas responsabilidades e as dos outros.	Os atritos são resolvidos com base no diálogo e nas avaliações em grupo.
Constância, pois os mesmos tipos de decisão devem ser tomados nas mesmas circunstâncias.	As decisões devem ser tomadas de acordo com a conjuntura de cada momento, sempre levando em consideração a coletividade.
Subordinação dos mais novos aos mais antigos, dentro de uma forma estrita e bem conhecida, de modo que o superior possa tomar decisões que afetem o nível mais baixo.	Não existem relações de subordinação a chefes, e sim cumprimento de definições que foram tomadas de forma coletiva.
Racionalidade e sistematização dos dados	No que se refere à educação há também racionalidade e sistematização dos dados escolares dos alunos e a presença de uma autoridade representada pelo coletivo do setor de educação
Confiabilidade, pois o negócio é conduzido de acordo com regras conhecidas, sendo que grande número de casos similares são metodicamente tratados dentro da mesma maneira sistemática. As decisões são previsíveis e o processo decisório, por ser despersonalizado no sentido de excluir sentimentos irracionais, como o amor, raiva, preferências pessoais, elimina a discriminação pessoal.	Não há impessoalidade, pois as definições do cumprimento de tarefas varia a cada nova atividade, dependendo do nível de conhecimento e habilidade de cada um, e há uma relação de solidariedade, respeito e cooperação.
Existem benefícios sob o prisma das pessoas na organização, pois a hierarquia é formalizada, o trabalho é dividido entre as pessoas de maneira ordenada, as pessoas são treinadas para se tomarem especialistas em seus campos particulares, podendo encarregar-se na organização em função de seu mérito pessoal e competência técnica.	Não existe uma carreira estabelecida nas funções, pois estas são temporárias e dependem das definições de cada encontro feito para avaliar os quadros. No caso da educação que exige formalização, estas formalidades existem apenas no âmbito da burocracia estatal para efeitos de legalização escolar. Porém, para o MST, o gestor é um coordenador militante que ajuda na tarefa de fazer a educação acontecer.

Quadro 4 - A burocracia no sentido como é definida na perspectiva weberiana e como é vivenciada no MST

De acordo com os objetivos e forma como está organizado o MST, com base nos documentos nacionais e de setores específicos, as relações de funcionamento, teoricamente, devem acontecer como estão sistematizadas na coluna à direita.

Sendo assim, no caso da educação, existem as formalizações da vida escolar dos educandos e educadores, regulamentadas pelas secretarias de educação, para efetivação da educação como política social, garantida aos cidadãos por meio da Constituição Federal de 1988 e da LBD 9394/96.

Porém, no contexto escolar, o Movimento busca implementar uma pedagogia própria com base em valores socialistas, diferindo da burocracia estatal representada pelos órgãos oficiais de educação. Outro aspecto é quanto à forma de gestão. Enquanto nas demais escolas acontece uma gestão onde se respeita a hierarquia de forma verticalizada, para o Movimento não existe a função do gestor, por entender que esta compreende uma função do sistema capitalista. Tais funções existem apenas para que as escolas sejam representadas junto à burocracia estatal.

Por isso, nas escolas de assentamentos existe um coordenador de área que discute todo o planejamento escolar nos coletivos regional e do assentamento. Como estas relações se diferem do que é caracterizado pelos teóricos da burocracia, neste trabalho denomina essa forma de organização de **Racionalidade Coletiva**, devido ao fato de que esta apresenta uma organização racional voltada para a coletividade com mudança de pressupostos na forma de pensar a administração do espaço escolar.

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. Para Caldart (2002, p. 137), os Sem Terra se fortalecem como sujeitos e se firmam como identidade, à medida que suas ações conseguem pôr em questão e, ao mesmo tempo, afirmar valores, provocando as pessoas a pensar para além da ação que enxergam. Nesse caso, quando o Movimento tenta instaurar uma nova forma de gerir, pautada em valores coletivos, leva as pessoas a refletirem e adotarem para si práticas de cooperação, respeito, solidariedade, deixando de lado formas individualistas defendidas pelo capitalismo.

7 CONCLUSÃO

Para prosseguir a luta pela transformação da sociedade 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, é preciso 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. Se os assentados são cidadãos brasileiros e pagam impostos, é obrigação do Estado brasileiro garantir a implementação das políticas públicas nas localidades onde eles moram.

Entretanto, 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.

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), redundava obviamente na forma de gestão, que precisa ser mais política e envolvida com as causas do povo SemTerra, ou seja, militante.

Entretanto, a burocracia estatal necessita de um gestor nas escolas de assentamento que faça cumprir portarias, decretos, 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 de uma pedagogia socialista.

Assim, com base na pesquisa, algumas dificuldades e desafios enfrentadas pelos gestores de áreas de assentamentos ficaram evidenciados, com destaque à gestão da escola pesquisada:

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 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 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 da rede municipal, 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. Segundo a coordenadora da escola, 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 o outro turno na zona urbana, estão enraizados em uma cultura urbanocêntrica, sendo difícil se desvencilhar dos valores e da cultura cidadina.

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 do Conselho Municipal de Educação e está garantida também a participação dos professores nas atividades do Movimento (marchas, seminários, encontros...) sem o questionamento da 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, no caso da escola pesquisada, 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. Preliminarmente, sugere-se que seja denominada de Racionalidade Coletiva, porém, esse é um aspecto da pesquisa que necessita de mais estudos para que conclusões mais fundamentadas sejam obtidas.

Outra lacuna apontada nessa pesquisa é a diferença entre os princípios da gestão democrático/participativa do Movimento e a da burocracia estatal. Até os organismos internacionais, como o Banco Mundial, 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 é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, com o intuito de 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 os 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. Isso o torna bastante eclético. 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).

No que se refere à transformação da sociedade, o MST tem como ideário a mudança para o socialismo, 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, o Movimento tem lutado em torno de um projeto popular com viés socialista para o país. E quando faz tal proposta, já 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 expande 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 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, inserí-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.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP : Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2 ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

ANDRADE, M. O. & DI PIERRO, M. C. **Avaliação geral**: avaliação externa do Pronera. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2004b. como objeto de estudo. In: _____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, JM Editora, 2004, p. 63-109.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARATO, A.; COHEN, J. Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, L. (Org.). **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

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. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 14 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____ **O marxismo e o estado**, Rio de Janeiro: Graal, trad. Federica L. Boccardo e Renée Levie. 1979.

BOGO, Ademar. **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

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, 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.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96.

_____ Ministério da Educação e Cultura. Planejamento estratégico para o período de 1995/1998. Brasília : MEC, 1995b.

_____ Congresso Nacional. Lei nº 9.424/96.

_____ Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**.

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: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Educação em movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Projeto popular e escola do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000b.

_____. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. Ver. Currículo sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenchi. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARMINATTI, F. L. L. **Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve**. Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 1993.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. 2 ed. Campinas, SP : Papirus, 1988.

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.

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.

CHINOY, E. **Sociedade: Uma introdução à Sociologia**. 2 ed. São Paulo : Editora Cultrix, 1967.

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.

CONHEM,, J. **Sociedade civil e teoria política**, in Avritzer, L. Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte, Del Rey. 1985.

CONSOLIM, M. C. (2004) Gustave le Bon e a reacção conservadora às multidões in **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História.** Campinas: ANPUH/SPUNICAMP, FFLCH/USP, 1-9

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso.** Rio de Janeiro. 1994.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1996.

CUPOLILLO, A.V. **Avaliação da Aprendizagem Escolar e o pensamento de Paulo Freire:** algumas aproximações. In: Revista Práxis Educativa. V.2, n.1, Ponta Grossa/PR: Ed. UEPG, 2007.

CURY, C.R.J. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. Rio de Janeiro, sextante, (2004).

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 Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo.** Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em:
http://www.cnbb.org.br/documento_geral

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEUTCHER, I. **As raízes da burocracia**. Publicações Escorpião. Cadernos O homem e a sociedade. 1967.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-41.

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.

DRAGO, A. (2004). **Agitar antes de ousar** – O movimento estudantil «anti-propinas» Porto: Edições Afrontamento

DUARTE, A. & MIRANDA. **Trabalhismo e socialdemocracia**. 2 ed. São Paulo : Global editora e distribuidora Ltda. Cadernos de Educação Política. 1985.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

DUVERGER, Maurice. **Os Partidos Políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ENGELS, F. 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.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FANTASIA, R. **Cultures of solidarity**. Berkeley, Un. Press. Califórnia. 1988.

FAORO, R. **Os donos do poder**. 8.ed. São Paulo: Globo, 2004.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. 6ªed. São Paulo: Ed. Atlas, 1965.

FERNANDES, B. M. **MST: Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____ **Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRARI, L. F. **Burocratas & burocracias**. Coleção Revelações. Editora Semente, 1977.

FERREIRA, N. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo : Cortez, 2003

FREIRE, Paulo. (1978). **Pedagogiada Oprimido**. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, I. C. **É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção**. Revista PucViva, São Paulo, v. 13, P. 7-10, 2000.

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. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron, McGraw Hill. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

FRIEDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2000.

FROMM, E. **Escape from freedom**. Nova York, Rinehart. 1941.

GALVÃO, L. A. **Marx & Marx**: a teoria e a prática do marxismo no tempo da Revolução Alemã de 1848. São Paulo, Ática, 1977.

GATTI, B. A. **Os professores e sua identidade**: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ao. 1996.

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.

GHIRALDELLI Jr. P. **Educação no movimento operário**. São Paulo : Cortez. Autores Associados. 2008.

GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**. 4 ed. Editora Presença. Lisboa. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Ideology, culture e process of scholings**. London. The falmer press, 1981.

GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**, São Paulo: Edições Loyola. 1995.

_____. M.da G. **Conselhos gestores e a participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “A abordagem marxista nos estudos sobre os movimentos sociais” in **I Colóquio MARX E ENGLES – A obra teórica de Marx**
<http://www.unicamp.br/cemarx/mariagloria.htm> 1999.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**, 3 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2007.

GONZÁLEZ, H. **A Comuna de Paris: os assaltantes do céu**. São Paulo : Brasiliense, 1999.

GRAMSCI, A. **La costruzione del partito comunista (1921-1926)**. Turin, Einaudi, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUBA, E. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass. 1981.

GUSFIELD, J. R. **Social structure and Moral Reform: a study of the woman's Christian Temperance Union**. American Journal of Sociology. 1955.

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 indiferença**. Porto: Duas cidades, 1971.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 19 ed. Edições Loyola : São Paulo, 2010.. W. F. *Principes de la philosophie du Droit*. Paris : Gallimard. 1940.

HAGUETTE, A. **Educação: bico, vocação ou profissão?** Educação & sociedade, São Paulo, v. 12, n. 38, abr. 1991.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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.

JAMESON, F. 1991. *Pastmodernism, or The Culturcllogic of lete Copitolism*. Durhom: Duke U. Press.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARSON, M. S. **Proletarianization and educathec labor. Theory and society**. (1997).

LAZZARATO, M. e NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro : DPEA.

LEFEBVRE, H. *Perspectivas da sociologia rural*. In: MARTINS, J. S. (Org) **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1982.

LEFORD, C. **Que é burocracia e outros ensaios**. France: Ruedo Ibérico, 1970.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de mestrado. UFU. 1996.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**, in Id., *Obras escolhidas*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1979, vol. 2.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURAU, R.; LAPASSADE, G. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

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.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 20 ed. São Paulo : SP. Editora Ática. 2000.

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.

MACHADO, J. A. S. (2007). “Activismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais” in *Revista de Sociologias*, ano 9, nº 18, 248-285

Manual de Operações - **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasília, abril de 2004.

MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 1981

MARTINS, F. J. (org). **Educação do campo e formação continuada de professores**. PortoAlegre: Est Edições, 2008.

MARX, K. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.

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 Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K & ENGELS, F. **Textos**, volume II. Edições Sociais, São Paulo, 1976.

MAUÉS, O.; LIMA, R.. **A Lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2003.

MEDEIROS, L. S. de **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

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.

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, 2007.: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo : Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

_____. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora. 2005.

MICHAEL, W. A. [et. al]; Gentili, P. (org). – **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública, RJ : Vozes, 1995.

MIRANDA, M. G. RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 511-518.

MOLEVADE, J. **Educação Pública no Brasil**: contos e descontos. 2 ed. Ceilândia, DF: Idea Editora, 2001.

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. 2 ed. Ver. E ampl. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning. 1994.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo. 2000

_____. **Controle Social nas Organizações**. Revista de Administração. 2001.

_____. **O just-in-time e o mito das ações inovadoras**. In XVII Encontro Nacional da ENAMPAD, Salvador, 1993.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, nº8, 1996b.

_____. **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, 1998.

_____. **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, nº 34. Veranópolis: ITERRA, 2001.
55

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas.** Boletim da Educação, nº 08. São Paulo: Peres, 2001.

MOUFFE, C. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1993. pp.101-120.

MOUSELIS, N. **Organização e burocracia.** Barcelona. Edições Península. 1972.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

NEVES, M. L. W. **Educação e política no Brasil de Hoje.** São Paulo ; Cortez. 1994.

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, 1998, p. 11-33.

OBERSCHALL, A. **Social conflict and social moviments.** 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.

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

OLSON, M. **A lógica da ação coletiva**. SP: Edusp, 1999.

PALAMIDESSI, M. L. **La produccion de los sujetos de la educación: El gobierno econômico y la gestión Del riesgo em las sociedades de seguridad**. In: Revista Propuesta Educativa. (Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas), año 9, n. 19.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo. 3ª ed. Editora 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.

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio - histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

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**.

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.
QUESNAY, F. **Quadro econômico dos fisiocratas**. Apresentação de Roberto Campos. Tradução de João Guilherme Vargas Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Economistas).

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.

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.

RIBEIRO, R. J. **Democracia versus República**: a questão do desejo nas lutas sociais. 1 ed. São Paulo ; Puubifolha, 2001.

RICCI, Rudá. **Movimentos sociais rurais nos anos 90**. Diálogos: Revista Eletrônica de História, v. 2. n 1, outubro/2001. Disponível em <http://www.fcs.ucr.ac.cr/~historia/articulos/movsosb.htm>

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Celta Editora, 2002.

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, 1971.
_____. **Do Contrato Social**. Coleção Os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1987, pp-15-145.

SADER, E. **Marxismo e teoria da revolução proletária**. Série Princípios. 2ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1991.

SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. Vol. 28, n. 99, maio/agosto, 2007. p. 542-557. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de novembro de 2007.

SANTOS, A. P. **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, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 123-136.

SANTOS, B.S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Daniel Aarão et al (org), *A crise de paradigmas em ciências sociais e os desafios do século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1998.

_____. “Poderá o direito ser emancipatório?” in *Revista Crítica de Ciências Sociais n° 65*, 3-76. 1999.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo : Boitempo, 2007.

SANTOS, M. P. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”**: uma revista à inclusão. 2000. (Mimeo).

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992 a .

SENNET, R. **A corrosão do caráter**. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, São Paulo: FAPESP, 2002.

_____. **A luta pela terra**: experiência e memória. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**, Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SOUZA, M A. **Educação do campo, agenda política e MST**. Curitiba, 2004.
Texto apresentado no Congresso da ALAS, Porto Alegre, 2004.

_____. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis:Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P (org). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 1. ed. São Paulo : Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil**: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990/ Sônia Regina Mendonça. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

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, 1994.

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: Papyrus, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: Warde, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173 – 191.

TRATEMBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2 ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tratemberg).

TILLY, C. **From Mobilization to Revolution**. Londres, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

TURNER, R.; KILLIAN, L. **Colective Behavior**. Nova York, Prentice-Hall, Inc. 1957.

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. 1988.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia e outros escritos**. 1 ed. Seleção de Maurício Tratemberg. Editora Victor Civita, 1974. (Coleção os Pensadores).

_____. **Ensaio sobre metodologia sociológica**. Tradução de José Lins. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 1958.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. 3 ed. São Paulo : Cortez. 2001.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da teoria compreensiva**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1998, vol 1.

WILENSKY, H. **The professionalization of everyone?**, American Journal of Sociology, 1964.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

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.

WOOD Jr., T. & URDAN, F. T. Gerenciamento da qualidade total: uma revisão crítica. In:

WOOD Jr., T. (coord.) **Mudança Organizacional**. Aprofundando tema Administração de Empresas. São Paulo: Atlas, 1995, p. 94-114.

ANEXOS

ANEXO 01

(Frente)

COMPLEMENTOS CURRICULARES		ABI	1ª 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	Nº CME 017/98	—	7,0 320	6,0 320	6,0 320	6,0 320	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
	INGLÊS		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	MATEMÁTICA		—	7,0 120	6,0 80	6,5 80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	ARTES		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	CIÊNCIAS		—	7,0 120	6,0 80	6,5 80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	GEOGRAFIA		—	7,0 40	6,5 80	6,0 80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	HISTÓRIA		—	7,0 40	6,5 80	6,0 80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	E. FÍSICA		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	E. RELIGIOSO		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	P/V		COOPERATIVISMO	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		—	800	800	800	800	800	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		

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



PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO CHOÇA – BAHIA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSE



UNIDADE ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSE		CODIGO: 29267684	
END : ASSENTAMENTO CANGUSSU			
BAIRRO : _____ // _____		MUNICIPIO: BARRA DO CHOÇA	
NOME: .		UF: BAHIA	
DATA DE NASCIMENTO 17/03/1989		MATRICULA _____ // _____	
SEXO MASCULINO		NACIONALIDADE BRASILEIRO	
FILIAÇÃO		PAI: FLORISVALDO SANTOS	
		MAE: VALDENICE ALVES DE SOUSA SANTOS	

SERIE

Verso

REGISTROS COMPLEMENTARES							
SÉRIE/ANO	ANO	UNIDADE ESCOLAR	MUNICÍPIO		UF		
1ª CA	2000	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZILDA	VITÓRIA DA CONQUISTA		BA		
2ª SÉRIE	2003	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZILDA	VITÓRIA DA CONQUISTA		BA		
3ª SÉRIE	2004	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZILDA	VITÓRIA DA CONQUISTA		BA		
4ª SÉRIE	2005	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ZILDA	VITÓRIA DA CONQUISTA		BA		
5ª SÉRIE	2008	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSE	BARRA DO CHOÇA		BA		
_____	_____	_____	_____		_____		
_____	_____	_____	_____		_____		
_____	_____	_____	_____		_____		

Certificamos que o educando -----concluiu-----do Ensino Fundamental do Ano Letivo de 2008 na forma das Leis de Educação vigentes no País e do Regimento Escolar.

COMPONENTES CURRICULARES	AB	1ª	2ª	3ª	4ª	Nº	Aula
	I	Unid	Unid	Unid	Unid	de	s
		N/C	N/C	N/C	N/C	falta	s
						s	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa		—	—	—	—	—
	Inglês		—	—	—	—	—
	Matemática		—	—	—	—	—
	Artes		—	—	—	—	—
	Ciências		—	—	—	—	—
	Geografia		—	—	—	—	—
	História		—	—	—	—	—
	Educação Física		—	—	—	—	—
	Ensino Religioso		—	—	—	—	—
PARTE DIVERSIFICADA	Cooperativismo		—	—	—	—	—

Barra do Choça, 03 DE NOVEMBRO DE 2009

Luciana Rocha de Oliveira *Ricardo Amorim Gomes*

DIRETOR (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT. SECRETÁRIO (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT.

Luciana Rocha de Oliveira
Diretora da Escola Mun. São José
Aut. nº 03400109

Ricardo Amorim Gomes
Secretário da Escola Mun. São José
Aut. nº 02500309

OBSERVAÇÕES:
Código de Segurança: 016 CME 02 LFASS 89 BA

ANEXO 02

(Frente)

COMPLEMENTOS CURRICULARES		ABI	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE	
			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		
<p>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.</p>								Código de Segurança: 016 CME 02 JSJ 91BA.	
COMPONENTES CURRICULARES		AB I	1ª Unid.	2ª Unid.	3ª Unid.	4ª Unid.	Nº de faltas		Aulas 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		—	—	—	—	—	—	
<p>Barra do Choça, 03 DE OUTUBRO DE 2009</p> <p><i>Luciana R. de Oliveira</i> <i>Ricardo Amorim Gomes</i></p> <p>DIRETOR (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT. SECRETÁRIO (ASSINATURA E CARIMBO) REG. OU AUT.</p> <p>Luciana Rocha de Oliveira Diretora de Escola Mun. São José Aut. nº 03400109</p> <p>Ricardo Amorim Gomes Secretário de Escola Mun. São José Aut. nº 02500309</p>									

ANEXO 03



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 04

**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 05



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

MESTRANDA: Arlete Ramos dos Santos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Júlio de Oliveira Menezes

CO-ORIENTADORA: Prof. Dr^a Célia Tanajura Machado

Prezado/a professor/a:

Sou aluna do curso de Mestrado 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 da escola, a saber: direção, coordenação, secretário (a) e professores, além de pais e alunos da Escola Mul. Emiliano Zapata. 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 SMED.

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 da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça, 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.

Cabe destacar que, após o término da pesquisa, deixarei uma cópia digitalizada da Dissertação na escola pesquisada, para conhecimento dos interessados. 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 SMED 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

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 25 anos | <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> De 36 a 40 anos | <input type="checkbox"/> De 41 a 45 anos | <input type="checkbox"/> De 46 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> De 51 a 55 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 55 anos | |

2) Sexo Feminino Masculino

3) Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara?

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Amarelo/a | <input type="checkbox"/> Branco/a | <input type="checkbox"/> Indígena |
| <input type="checkbox"/> Pardo/a | <input type="checkbox"/> Preto/a | <input type="checkbox"/> Não desejo me declarar |

4) Estado civil

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Casado/a | <input type="checkbox"/> Desquitado(a)/ Divorciado(a)/ Separado(a) |
| <input type="checkbox"/> Solteiro/a | <input type="checkbox"/> Solteiro/a com namorado/a e/ou noivo/a |
| <input type="checkbox"/> Vive com companheiro/a | <input type="checkbox"/> 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:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Alugada | <input type="checkbox"/> Própria/ Em financiamento |
| <input type="checkbox"/> Cedida | <input type="checkbox"/> Própria/ Quitada |
| <input type="checkbox"/> Emprestada | ____ Outras |

SEGUNDA PARTE - Dados de identificação profissional

7) Aspectos acadêmico-escolares/formação:

<i>Níveis</i>	<i>Curso</i>	<i>Instituição (pública ou privada - especificar)</i>	<i>Localização (cidade/ estado)</i>	<i>Ano de início</i>	<i>Ano de término</i>
<i>2º Grau Ensino Médio</i>					
<i>2º Grau/Ensino Médio Técnico</i>					
<i>Ensino Superior* (graduação)</i>					
<i>Ensino Superior (graduação)</i>					
<i>Ensino Superior* (Pós-graduação)</i>					
<i>Ensino Superior (pós-graduação)</i>					
<i>Mestrado</i>					
<i>Doutorado</i>					

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 6 a 10 anos
 () De 2 a 3 anos () De 11 a 15 anos
 () De 4 a 5 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:

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 6 a 10 anos
 De 2 a 3 anos De 11 a 15 anos
 De 4 a 5 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?*

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

(_____) outros
(_____) (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 SMED.
- fatores relacionados às condições sócio-econômicas das crianças
- dificuldades de lidar com estudantes de áreas de assentamento.
- relação com as famílias

(_____) Outras _____

(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 SMED

correspondências internas da gestão para os professores

Outros: _____

ANEXO 06

**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

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª Célia Tanajura Machado

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 DA
ESCOLA EMILIANO ZAPATA**

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 SMED?
10. Você precisa conciliar no seu planejamento questões referentes ao MST e ao mesmo tempo da SMED? 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?

ANEXO 07

**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 de Oliveira Neto

Co-orientador: Prof^ª. Dr^ª Célia Tanajura Machado

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 que?
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?

ANEXO 08

**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

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª Célia Tanajura Machado

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) DA ESCOLA MUNICIPAL EMILIANO ZAPATA**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual o seu entendimento sobre gestão?
2. Como está organizada a gestão da escola Emiliano Zapata?
3. Qual o tipo de gestão implementada? Por que você a definiu assim?
4. Como a gestão se relaciona com a Secretaria Mul. de Educação?
5. Ela tem autonomia para gerir a escola de acordo com a proposta pedagógica do MST, ou a SMED não permite?
6. Por que a escola Emiliano Zapata tem dois nomes?
7. Como acontece a gestão da escola Emiliano Zapata?
8. Quem participa do processo decisório nas ações dessa escola?
9. Como é a relação da gestão com a comunidade?
10. O que a gestão dessa escola entende por burocracia?
11. E por burocracia de Estado?
12. Acha que existe a presença da burocracia de Estado na escola? Isso é positivo ou negativo?
13. E quanto aos instrumentos burocráticos necessários para regulamentar a escola bem como a vide escolar dos alunos. Quais são os que existem na escola?
14. Acha que eles são importantes para a educação no MST?
15. A SMED acompanha (supervisiona) esses instrumentos?
16. Existe acompanhamento/ supervisão da gestão no que se refere a esses instrumentos para com a equipe da escola?
17. A gestão da escola acredita que implementa uma pedagogia socialista ou capitalista ?
18. 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 SMED, lida

com instrumentos da burocracia de Estado, Estado esse que atualmente é capitalista. Como a gestão concilia esses interesses dicotômicos?

19. Quais interesses prevalecem mais? Da SMED ou do MST?
20. É fácil para a equipe gestora conciliar esses interesses?
21. Existe participação do setor de educação do MST na elaboração da legislação que regulamente a escola?
22. Como acontece o planejamento da escola?
23. Existe avaliação da SMED para saber o nível de aprendizagem dos alunos?
24. A escola participa das atividades propostas pelo MST? Se sim, como concilia tal participação de forma os 200 dias letivos?

ANEXO 09

**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

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Célia Tanajura Machado

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 ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
EMILIANO ZAPATA**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual o nome da sua escola? A escola é importante para você? Por quê?
2. Você conhece a direção da escola?
3. O que você acha da direção?
4. Como a direção trata os alunos?
5. Os alunos costumam escolher junto com a direção as atividades que são realizadas na escola?
6. Você já participou de alguma assembléia ou reunião feita pela direção da escola?
7. Tem algum dirigente do MST que participa das reuniões da escola?
8. Você estuda sobre o MST na escola? Se sim, você acha importante? Por quê?
9. Você acha que tem diferença entre uma escola de assentamento e outra que não é?

ANEXO 10

**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

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª Célia Tanajura Machado

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 BARRA
DO CHOÇA (município onde fica a escola pesquisada)**

1- Identificação opcional:

Nome: _____

1. Qual o nome da escola do assentamento Cangussu?
2. Existe uma proposta pedagógica na escola?
3. A SMED conhece a proposta pedagógica do MST?
4. A SMED participou do processo de construção da proposta pedagógica?
5. A gestão da Escola Mul. Emiliano Zapata funciona com base nas definições do MST ou da SMED?
6. Quem é o responsável oficial pela gestão da escola?
7. Como é estruturada a gestão na escola?
8. A SMED participa de reuniões junto com a gestão na escola?
9. Como a escola é regulamentada burocraticamente?
10. Qual a sua visão sobre burocracia?
11. E sobre burocracia do Estado?
12. A SMED tem controle sobre como acontece o processo educativo nessa escola?
13. Existe algum instrumento avaliativo aplicado nessa escola pela SMED para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos?
14. Quais os instrumentos burocráticos utilizados nessa escola?
15. Como acontece e quem faz a escolha dos funcionários da escola?
16. Os professores devem cumprir as definições da SMED ou do MST?
17. E os demais funcionários?

ANEXO 11

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG



TÍTULO DA PESQUISA: A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado

MESTRANDA: Arlete Ramos dos Santos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes de Oliveira Neto

CO-ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a Célia Tanajura Machado

Prezado/a Pai/mãe:

Sou aluna do curso de Mestrado 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 da escola, a saber: direção, coordenação, secretário (a) e professores, além de pais e alunos da Escola Mul. Emiliano Zapata. 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 à direção da escola.

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.

Para levar a efeito esta pesquisa, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder 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.

Cabe destacar que, após o término da pesquisa, deixarei uma cópia digitalizada da Dissertação na escola pesquisada, para conhecimento dos interessados. 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, ____/____/____.

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS:**1.1 NOME/ Codinome para aparecer na pesquisa:**
_____**1.2 Local em que mora (se for assentamento especifique)**
_____**1.3 Em relação à moradia;**

cidade campo

1.4 Alguma forma para contato:
_____**1.5 Idade: _____ anos.****1.6 Sexo/ gênero:**

Feminino Masculino

1.7- Estado Civil:

solteiro/a

casado/a

divorciado/a

viúvo/a

outro: _____

1.8 Possui filhos?

Sim Quantos? _____ Não

1.9 Em relação à cor, você se declara:

Branco/a preto/a pardo/a

amarelo/a sem declaração

1.10 Participa de algum movimento social?

sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

Se participa, há quanto tempo?
_____**1.11 Quando foi para o assentamento estava vinculado a algum movimento social? Se sim, qual?**
_____**1.12 Exerce alguma função no movimento social ao qual está vinculado?**

Sim Não

Se sim, qual ou quais funções você ocupa?

1.13 Em caso de exercer alguma função;

Há quanto tempo exerce essa função? _____

A(s) função(ões) que exerce exige(m) a formação universitária?

Sim Não

1.14 Qual a sua profissão?

1.15 A sua profissão foi motivadora da sua entrada no assentamento?

Sim Não

2. FORMAÇÃO ESCOLAR:**2.1- Quanto à escolaridade foi:**

é analfabeto

cursou só até os anos iniciais do ensino fundamental. Série? _____

cursou até os anos finais do ensino fundamental. Série? _____.

Ensino Médio. Completo incompleto)

outra: _____
(especificar)

2.2- Local onde reside atualmente

trabalha no assentamento e reside na cidade

só no assentamento

reside no assentamento e às vezes vai à cidade

outro: _____
(especificar)

3. EM RELAÇÃO À ESCOLA DO ASSENTAMENTO**3.1- Sobre a direção da escola**

você conhece

você desconhece

comunica constantemente com a direção

3.2- Sua relação com a escola é:

de parceria, pois está sempre presente nas reuniões de pais e mestres

nunca foi convidado para participar de uma reunião de pais

foi convidado poucas vezes para participar de reuniões de pais.

não há reuniões de pais na escola.

outro _____

3.3 – Sobre as atividades da escola

já participou das reuniões de planejamento de aulas na escola

ajudou a tomar decisões sobre outras atividades pedagógicas da escola

3.4 – Na escola existe Colegiado escolar com a presença de pais?

sim não não sabe

3.5 - Você acha que o ensino oferecido na escola municipal desse assentamento é:

bom regular ótimo ruim

3.6 – De que forma os pais são tratados pela direção da escola

não sabe, pois a direção da escola não conversa com os pais

bem, pois a direção é muito presente e sempre convida os pais para participar de atividades na escola dando muita atenção a todos.

outra _____

3.7 – Você acha que cumpre o seu papel na educação do seu filho?

sim não às vezes

4) Acha que na escola deve trabalhar com os valores sociais pregados pelo MST?

Sim não

Especificar:

5) Acha que a escola do seu filho deve ser coordenada

pela equipe do MST pela equipe da SMED

6) Sobre a proposta pedagógica da escola

você conhece porque ela já foi apresentada em reunião pela equipe gestora da escola

você desconhece porque ela nunca foi apresentada aos pais

você desconhece porque ela já foi apresentada, mas você não estava no momento da apresentação.

Muito obrigado!