

Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, Pág 161-176

CAPITALISMO BUROCRÁTICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: SEMICOLONIALISMO E SEMIFEUDALIDADE

Marilsa Miranda de Souza¹
UNIR – BRASIL
msmarilsa@hotmail.com

RESUMO: O trabalho centra-se nas políticas públicas impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático brasileiro. Dentre outras formas, a ação do imperialismo faz-se presente na Amazônia brasileira por meio de seus organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, com o objetivo de exercer a dominação ideológica e o controle do território. O estudo busca analisar o tratamento dado pelo capitalismo burocrático brasileiro à educação do campo, até hoje negada, como demonstram os dados atuais. A pesquisa identifica as políticas do Banco Mundial, como os programas do FUNDESCOLA presentes em todos os municípios do Estado de Rondônia, que se fundamentam no neoprodutivismo (neopragmatismo e neotecnicismo) propagados no Brasil pelo ideário pós-moderno, a partir da década de 1990. A maior parte das escolas do campo foi fechada, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural. Essas políticas foram implantadas arbitrariamente pelo poder coronelício existente em todo território brasileiro, em especial na Amazônia.

Palavras-chave: Educação do campo – Semifeudalidade – Coronelismo

RESUMEN: El trabajo se centra en las políticas públicas impuestas por el imperialismo y las relaciones semi-feudales y semi-coloniales del capitalismo burocrático en Brasil. Entre otras formas, la acción del imperialismo está presente en la Amazonia brasileña a través de sus organizaciones multilaterales, especialmente el Banco Mundial, con el objetivo de ejercer una dominación ideológica y el control del territorio. El estudio analiza el tratamiento la educación del campo por el capitalismo burocrático brasileño, negó hasta hoy, como lo muestran los datos actuales. La investigación identifica las políticas del Banco Mundial, como los programas de Fundescola presente en todos los municipios del Estado de Rondônia, que se basan en neoprodutivismo (neopragmatismo y neotecnicismo) en Brasil propagadas por las ideas posmodernas de la década de 1990. La mayor parte del campo se cerraron las escuelas, los estudiantes son transportados largas distancias en autobuses precario y costosos al gobierno, dando como resultado el éxodo. Estas políticas se han aplicado de manera arbitraria por el poder coronelicio existente en todo Brasil, especialmente en la Amazonía.

Palabras clave: Educación del campo - Semifeudalidade - coronelismo

BUREAUCRATIC CAPITALISM AND EDUCATION IN THE COUNTRY IN THE OCIDENTAL AMAZON: SEMICOLONIALISM AND SEMIFEUDALITY

ABSTRACT: The work is based on public politics imposed by the imperialism and in the semifeudal and semicolonial relations of the Brazilian bureaucratic capitalism. Among other forms, the action of imperialism is present in the Brazilian Amazon through multilateral organisms, specially Banco Mundial, with the objective of exerting ideological power and the control of the territory. The study aims to analyze how the Brazilian bureaucratic capitalism deals with the education in the country, denied up to the moment, as shown in recent data. The research identifies Banco Mundial politics, such as the programs of

¹Doutora em Educação Escolar – UNESP - Professora Adjunta do Departamento de Educação – Campus de Rolim de Moura – Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

FUNDESCOLA, present in all municipal districts in the state of Rondônia, that are based in the neoproductivism (neopragmatism and neotechnicism) spread in Brazil by the post-modern ideology, from the 90's decade. Most country schools were closed, the students travel long distances, ride precarious buses that have high cost to the economy of the state, having as a consequence the rural exodus. These politics were arbitrary and were used by "colonel's influence" (the influence politicians or land owners have in small towns) that exist in all Brazilian territories, specially in the Amazon.

Key words: Education in the country – Semifeudality – "Colonel's influence".

O presente trabalho é parte da análise dos dados de uma pesquisa realizada no Estado de Rondônia na Amazônia Ocidental brasileira intitulada *Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990*. O método utilizado nesta investigação foi o materialismo histórico-dialético, que permitiu analisar as relações que determinam o fenômeno pesquisado, desvendando suas principais contradições. A análise centra-se nas políticas educacionais impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático brasileiro.

Para tratar das políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo buscamos compreender a sociedade brasileira e as relações que se estabelecem no campo, para, assim, situar a educação do campo no contexto geral do Estado capitalista e dos seus objetivos. Compreendemos que o principal objetivo do Estado é reprimir os conflitos causados pela luta de classes, servindo de instrumento na defesa dos interesses da classe exploradora, embora se apresente como representante de todos. Conforme Lênin (1978, p. 111), "a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria". O Estado assume várias formas no capitalismo, dentre elas as formas transitórias denominadas por Lênin (1979) de semicoloniais, nas quais o imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais, violando a independência de suas semicolônias. Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto de colônias, por meio da ocupação do território pela potência estrangeira, como de semicolônias, que se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira, com esta controlando a estrutura e os aparelhos do Estado, as políticas públicas, os mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc., o que resulta na mais completa perda da soberania política da nação. As políticas impostas pelo imperialismo norte-americano geram uma condição de semicolonialismo que há

anos vem sendo investigada por intelectuais da América Latina, como o peruano Mariátegui (1969, p. 87). A relação de dependência é estabelecida pelo nível de dominação e controle que o imperialismo exerce sobre as instituições econômicas, políticas, militares, educacionais, culturais, religiosas, etc.

O imperialismo determina um tipo de capitalismo nos países dominados, chamado por Mao Tsetung (2008) de capitalismo burocrático. É o capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a estrutura econômica e social (GUZMÁN, 1974). O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo ou coronelismo), que são interligadas e indissolúveis. O Brasil é um país de capitalismo burocrático. A estrutura agrária concentradora exerceu papel fundamental no tipo de capitalismo que nele se desenvolveu. Essa estrutura semifeudal se manteve devido a essa classe dominante ser, além de proprietária das terras e dos meios de produção, também detentora do poder político para garantir seus interesses (GUIMARÃES, 1968 e SODRÉ, 1976). Surgiram os *coronéis*, na sua forma decadente e degenerada. Em decorrência da ruína de seus feudos, eles passaram a residir nas cidades, de onde dirigem toda a região, apoiados militarmente pelos *cabras* e *jagunços*, cuja atividade criou um cenário de sangue em todo o campo brasileiro, no início da República (BASBAUM, 1986, p. 142). O coronelismo foi aperfeiçoando seus métodos de dominação ao longo da história. O domínio imperialista teve como resultado a evolução do caráter semifeudal da sociedade brasileira, mas não o destruiu. O Brasil permanece mantendo seu caráter semifeudal e semicolonial, pois a independência política é apenas uma questão formal.

As permissões do Estado brasileiro e a realidade atual da educação do Campo

No Brasil a educação nunca foi prioridade do Estado e principais iniciativas de educação do campesinato apresentaram uma influência direta do imperialismo norte-americano.

A origem da chamada “educação rural” no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República. Os camponeses eram vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene, o estereótipo do Jeca Tatu, personagem criado em 1914, por Monteiro Lobato. Até os anos de 1920 não havia uma preocupação do Estado brasileiro

com a escolarização da população camponesa, pois se entendia que o trabalho manual executado por ela não necessitava de escolarização. Nos primeiros anos da República, embora a população rural fosse mais de 80% da população, a educação não alcançava o campo (LEITE, 1999, p. 14).

Diante dessa realidade, surge em 1920 o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de *Ruralismo pedagógico*. O objetivo central do Ruralismo pedagógico era promover a “fixação do homem no campo”, conter o êxodo rural. O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades, já que até 1930 2/3 da população residia no campo.

Na Era Vargas os objetivos da burguesia burocrática em ascensão e do imperialismo em oferecer a educação no campo eram utilizar a escola como instrumento de veiculação dos valores nacionalistas do Estado Novo e a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização, conforme a constituição fascista de 1937. A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano começavam a se interessar cada vez mais pela educação do campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de luta camponesas. Vários acordos foram firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América e vários programas foram criados sob o comando daquele país.

A partir da década de 1960, inicia-se o período dos “Acordos MEC/USAID”, quando se fortalecem ainda mais as relações do Ministério da Educação com o imperialismo norte-americano, por meio de seus órgãos e da Agency for International Development (AID), para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. Houve, a partir desse período, uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Ao invés de “fixar”, o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se a “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro.

Com a “modernização da agricultura” foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria (ROMANELLI, 1996).

A educação do campo existente até 1980 se limitava às escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio praticamente não existiam no campo. Com as novas orientações dos organismos internacionais e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas, e as crianças e jovens tinham de se deslocar por longas distâncias para terem acesso à escola.

A educação foi historicamente negada ou oferecida precariamente aos camponeses ao longo da história do Brasil e continua com uma debilidade crônica: elevado nível de analfabetismo, baixo rendimento dos alunos, precariedade das escolas, professores mal formados, etc. Esses problemas que são levantados na educação do campo fazem parte do contexto agrário: altíssima concentração de terras, expansão do latifúndio, trabalho temporário e semifeudal.

Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que dão aula em zonas rurais no país têm curso superior. Eles chegam a ganhar até 60% menos que os docentes da zona urbana. Os dados do IBGE, sistematizados no trabalho intitulado Panorama da Educação do Campo, mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural brasileiro, de 3,4 anos, corresponde à quase metade da estimada para a população urbana, que é de 7,0 anos. Outros dados revelam, ainda, que no meio rural brasileiro, 6% das crianças, de 7 a 14 anos, encontram-se fora dos bancos escolares; que apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, estarem matriculados, 85% deles apresentam defasagem de idade-série, o que indica que eles ainda permanecem no ensino fundamental; que somente 2% dos jovens que moram no campo frequentam o ensino médio.

Esse histórico descaso do Estado para com a educação do campo resultou num altíssimo nível de analfabetismo. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental: 39% das pessoas são analfabetas e 43% têm ensino fundamental incompleto. Dentre as mulheres o analfabetismo chega a 45,7%, enquanto entre os homens essa taxa é de 38,1%. O relatório da PNAD/2008 (Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios) aponta dados elevados de baixa escolarização: 73% não completaram o ensino fundamental (PNAD, 2008, p. 5).

Os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2009, do Censo Escolar do INEP/MEC (2002 a 2009), e da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária (INCRA 2010) trazem dados alarmantes sobre a educação do campo. Mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, para agravar ainda mais o problema da baixa escolarização dos camponeses e expulsá-los para as periferias das cidades.

Imperialismo e as políticas de educação do campo em Rondônia

A educação foi historicamente negada ou oferecida precariamente aos camponeses resultando num altíssimo índice de analfabetismo no campo. Mas, já não interessa mais às classes dominantes brasileiras nem ao imperialismo manter um contingente de analfabetos e semianalfabetos. Os camponeses precisam aprender o básico para servirem ao trabalho nos latifúndios, utilizar insumos químicos e resolver problemas sem recorrer ao Estado (BANCO MUNDIAL, 1990). Além disso, faz-se necessário sustentar a difusão da ideologia dominante junto a essas populações.

O documento básico do Banco Mundial elaborado para a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* expressa com objetividade que a educação deve difundir ideologias e um comportamento individual definido pelo centro de inteligência do imperialismo, que, dentre outras questões, destaca os hábitos de consumo e de adaptação às tecnologias que possam garantir uma maior extração de lucros das semicolônias. Para isso a educação deve formar “*capital humano*” para atuar num sistema produtivo reestruturado, conforme as novas técnicas de exploração do trabalho.

La capacidad de un país para aplicar la tecnología moderna a la producción agrícola e industrial depende en gran medida de la calidad de su capital humano. (...)La cantidad de adultos de los países em desarrollo com el nivel de instrucción necesario para producir, adquirir, adaptar y aplicar las tecnologías modernas a la producción agrícola industrial es peligrosamente baja (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 12).

As mudanças tecnológicas trazem consigo mudanças no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. O avanço do imperialismo sobre o campo implica a formação de um novo trabalhador, então a educação passa a ter um caráter cada vez mais economicista, vinculada ao sistema produtivo e às suas necessidades. É preciso

formar trabalhadores com “habilidades e competências”, de acordo com as exigências do capitalismo burocrático. No campo não se deseja analfabetos, mas uma escolaridade mínima que prepare os camponeses para a adaptação às novas tecnologias da produção.

O documento afirma que “las nuevas tecnologías y los nuevos métodos de producción, dependen de una fuerza laboral bien qualificada e intelectualmente flexible” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2). A grande preocupação do banco é com os processos de produção, pois entende que o maior desafio dos países em desenvolvimento “es el aumento del nivel de la educación e la capacitación de la mano de obra”. Os habitantes pobres do campo, ao terem acesso à educação, alcançariam “mayor productividad” e “actitudes más modernas” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 1).

Conforme o banco, a força de trabalho não está preparada para responder às mudanças tecnológicas, seja em matéria de agricultura de subsistência ou mesmo de produção industrial e de comunicação. As metas são, como expressa o referido documento, ampliar a utilização das tecnologias modernas, ampliar o número de consumidores e disseminar seu “agronegócio”. O centro dessa preocupação é a produtividade, o lucro da agricultura e a qualificação da força de trabalho, pois o banco entende que um “sistema deficiente de educación primaria compromete todo el sistema de desarrollo del capital humano” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 13).

Se grande parte da força de trabalho nos países em desenvolvimento se dedica à agricultura de subsistência, é necessário minar e destruir este tipo de agricultura, garantir o êxodo da maior parte dos camponeses para a cidade, mas manter a menor parte no campo para servir de força de trabalho semisservil ao latifúndio, sem causar um caos urbano, logicamente. Se isso não for possível em curto prazo, que ao menos os camponeses melhorem seus conhecimentos para se adequar às novas tecnologias agrícolas e entrar para o mercado consumidor de produtos químicos, como os agrotóxicos, fertilizantes e sementes transgênicas produzidas por empresas monopolistas. As investigações feitas pelo Banco Mundial demonstram que quando maior a escolaridade maior se torna o consumo das populações do campo:

Los conocimientos de aritmética elemental ayudan a los agricultores a estimar los rendimientos de actividades anteriores y los riesgos de actividades futuras, em tanto que el saber leer y escribir les ayuda a aplicar apropiadamente la tecnología agrícola moderna (por ejemplo, los productos químicos agrícolas, los fertilizantes artificiales y las nuevas variedades de semillas) ya a llevar registros (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 4).

Para garantir a expansão do latifúndio, foram instituídas muitas políticas com o objetivo de expulsar o campesinato para as cidades. Se nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais buscavam fixar os camponeses no campo, conter o êxodo rural, a partir da década de 1980 o imperialismo as inverteu. Em Rondônia, o imperialismo, com a colaboração do governo brasileiro, expulsou os camponeses de duas formas: pela coação/repressão ou pela persuasão. A primeira é a mais evidente: despejos violentos de camponeses pobres de áreas tomadas de latifúndios, multas vultosas aos pequenos proprietários pelos órgãos do governo por pequenos crimes ambientais, fechamento das escolas ou, ainda, negando qualquer política de permanência no campo, como financiamento para produção, estradas para escoamento, preços justos na produção, etc. O convencimento para que os camponeses abandonem o campo se faz em âmbito educacional, por meio dos instrumentos ideológicos.

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o Banco Mundial, cujo objetivo central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista. A partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado feitas sob a orientação do imperialismo, por meio de seus órgãos Banco Mundial e Unesco.

Desde a década de 1930 o imperialismo norte-americano controla a educação do campo, financiando as políticas educacionais que se materializam em projetos e programas. Atualmente está em pleno vigor o projeto Fundescola, que se subdividiu em *Fundescola I*, *Fundescola II* e *Fundescola III*. Na pesquisa que realizamos no Estado de Rondônia entre 2008 e 2010 constatamos que as políticas de educação do campo na atualidade são parte do pacote imposto pelo Banco Mundial por meio das ações do Fundescola. Identificamos que nos seus municípios estão implantados vários programas do Fundescola: PDE, Escola Ativa, Gestar, Proler e outros programas também orientados e financiados pelo Banco Mundial como o Pró-Gestão, Pró-Jovem, Pró-Info, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Além das Letras e Brasil Alfabetizado. Essas políticas são financiadas e orientadas pelo Banco Mundial, em convênio com o FNDE e o Ministério da Educação. Elas fazem parte do conjunto das ações definidas a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, e sua operacionalização se deu após o processo de descentralização. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de

reorganização do Estado, inclusive na educação, o que culminou na municipalização do ensino fundamental.

A pesquisa apontou que nos últimos dez anos centenas de escolas foram fechadas no campo rondoniense. Há muitos municípios que fecharam todas as escolas multisseriadas do campo. Ao passarmos pelas linhas vicinais e rodovias dos municípios rondonienses avistamos as escolas abandonadas, estruturas depredadas, destruídas pelo abandono. As escolas multisseriadas foram desativadas e aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos que se popularizaram com o nome de *escolas polo*. Esse processo se iniciou com o financiamento do Banco Mundial nas ações do Fundescola, por meio do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE). Assim, os municípios construíram escolas polo, fecharam as escolas multisseriadas e, desde então, as crianças são transportadas a longas distâncias em ônibus precários, também financiados em parte por programas financiados pelo Banco Mundial (Caminho da Escola, PNATE). Os gastos públicos com transporte escolar são altíssimos.

Em todos os municípios pesquisados a educação não é estendida a toda a população do campo, nem mesmo o ensino fundamental, o que tem sido um dos fatores responsáveis pelo êxodo rural. Em geral as escolas do campo não oferecem ensino médio nem educação infantil. As experiências nessas modalidades são poucas e precárias. Para não terem de mandar os filhos à escola de madrugada, percorrendo longas distâncias em ônibus em mau estado, os pais acabam deixando o campo em busca de educação nas cidades. O não oferecimento de educação de qualidade no campo, portanto, contribui de forma estratégica para esvaziá-lo e deixá-lo à mercê do latifúndio, que se expande onde só havia pequenas propriedades, como nas áreas dos projetos de colonização das décadas de 1970/1980 e nos assentamentos de reforma agrária.

O estudo que fizemos sobre os programas do Banco Mundial/MEC implantados no campo rondoniense concluiu que todos eles se estruturam com base nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total* que se operacionalizam por meio de teorias neopragmáticas e do neotecnicismo.

O pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani (2007), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares. O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se

apresenta como um novo modelo, se oculta por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotsky e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias. A formação para a “cidadania”, discurso antes reproduzido pela chamada “esquerda”, está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, o PNE, os PCNs, o FUNDEF, o FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (DUARTE, 2001). Essa proposta vai ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores “participativos” “flexíveis”, “polivalentes”, com “competência” para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da *Qualidade Total*. Para se inserir-se na “modernidade” produtivista se faz necessário possuir “eficiência” e “competência”. Esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey, e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte (2003, p. 6) chama de *pedagogias do aprender a aprender*. A Escola Ativa, por exemplo, é a mais legítima concepção neopragmática imposta aos professores das escolas do campo. Apresenta-se como um “novo” e redentor modelo e tem como objetivo superar o ensino tradicional, valorizando a participação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, reorientar o papel docente como orientador da aprendizagem e reforçar sua formação em serviço. O Gestar e o Pró-Letramento são o amálgama do tecnicismo e do escolanovismo. Identificamos nos seus módulos, que buscam organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos destinados a fazer os indivíduos se adaptarem ao capitalismo global.

Esses programas estão centrados no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Concluímos, no estudo dos documentos do Banco Mundial, que a formação em língua portuguesa e matemática é uma meta do imperialismo, expressa no documento básico de Jotiem. Os camponeses precisam dominar os rudimentos da matemática e da língua, pois são essenciais para o desenvolvimento dos novos consumidores, de força de trabalho minimamente preparada para operar a tecnologia da mecanização agrícola, do uso de insumos, etc. A educação da língua e a matemática básica são aplicadas como treinamento às classes subalternas do capitalismo

burocrático. As burguesias continuarão a ter uma educação centrada nos conhecimentos universais, na arte, na literatura, etc.

O coronelismo e a educação do campo

Nossa pesquisa indicou que a educação do campo em Rondônia é marcada pelos efeitos do coronelismo. Quando a educação é imposta no campo, configura-se o que se convencionou chamar, na América Latina, de gamonalismo ou caciquismo, e que no Brasil denominamos coronelismo.

Para compreendermos o fenômeno do coronelismo devemos relacioná-lo à semifeudalidade existente no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local, lembrando que a semifeudalidade tem como características principais a grande propriedade, a semisservidão e o gamonalismo ou coronelismo.

O coronelismo é símbolo de autoritarismo e remonta à colonização do Brasil. Ganhou força nos primeiros anos da República e se reforça ainda hoje, no conjunto de ações políticas de latifundiários em caráter local, regional ou federal, por meio da dominação econômica e social, especialmente no exercício do poder político. A figura do coronel surgiu no período regencial, quando o governo concedeu títulos de alta patente para os fazendeiros, com poder de organizar bandos armados para conter os levantes populares. Com o decorrer do tempo, os coronéis se tornaram os donos do poder político, impondo-se perante a população local pela força ou pelas relações de dependência causadas pelas relações de servidão impostas aos camponeses. A relação de dependência da população local em relação aos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades e no campo, ocorre na forma de favores políticos.

O coronelismo poderia ter sido liquidado com o advento da República e do fortalecimento das ideias liberais, mas, como não houve revolução burguesa, e conseqüentemente nenhuma mudança em relação à estrutura fundiária do País, manteve-se a semifeudalidade e com ela as relações autoritárias dos grandes proprietários de terras, que continuam detendo o poder político e econômico na maior parte dos municípios brasileiros. O coronelismo não pertence ao passado. Está vigorosamente presente nas relações que se estabelecem no campo sob novas formas. Para Mariátegui, “o fator central do fenômeno é a hegemonia da grande propriedade semifeudal na política e no mecanismo de Estado” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54 - 55).

Em Rondônia, a existência desse fenômeno é evidente. Os grandes proprietários semifeudais possuem hegemonia em todas as esferas governamentais. Historicamente, a maior parte dos representantes de Rondônia no parlamento federal pertence à classe latifundiária, assim como seus governadores. Quando não é possível a eleição de um latifundiário, garante-se o apoio e financiamento de campanhas eleitorais para eleger pessoas de confiança que possam levar a cabo todos os seus interesses materiais. Há uma vinculação direta dos que detêm cargos políticos com as famílias dos grandes proprietários de terras. Esse controle político é exercido na forma dos farsescos processos eleitorais da ditadura burguesa, nos quais prevalece o famoso “voto de cabresto”, que assume novas formas, como a manutenção dos “currais eleitorais” por meio de ações assistencialistas e clientelistas e, sobretudo, pela compra de votos. Os partidos eleitorais, fragmentados e numerosos, são controlados pelos latifundiários e o poder político é disputado entre grupos com interesses semelhantes.

O poder dos coronéis se destaca em muitos setores. As políticas públicas imperialistas apresentadas pelos gerentes do capitalismo burocrático brasileiro são aprovadas com total apoio dos parlamentares latifundiários. A bancada dos coronéis (latifundiários) tem papel destacado no Congresso Nacional - denominada pelos monopólios de comunicação como “bancada ruralista” - facilita o desenvolvimento e expansão do latifúndio, do agronegócio e de políticas econômicas que os favorecem.

Em Rondônia o sistema político é fortemente vinculado às relações de dominação hegemônicas exercidas pelos latifundiários, diretamente ou indiretamente (por profissionais liberais, professores, etc., eleitos com seu apoio). O Poder Judiciário também é controlado pelos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades. Grande parte dos juízes e promotores de Justiça mantêm relações de amizade com latifundiários locais - quando eles mesmos não o são. A Ação do Judiciário na defesa do latifúndio se expressa pela perseguição aos camponeses. Muitos processos tramitam no Judiciário rondoniense contra lideranças de movimentos de luta pela terra. São expedidos mandados de prisão preventiva e processos que visam a desmoralização dos camponeses em luta, tachando as lideranças de criminosas, classificando a luta organizada como quadrilhas e bandos armados, enquanto os latifundiários e seus prepostos frequentemente assassinam camponeses e não são punidos. Em locais onde a luta pela terra é mais acirrada, o magistrado não esconde as motivações políticas de seus

atos, impondo todo tipo de perseguições às lideranças camponesas, como um verdadeiro cavaleiro na defesa de seus senhores.

Mariátegui afirmou que os coronéis invalidam toda lei. Diante deles “a lei escrita é impotente”:

O juiz, o subprefeito, o comissário, o professor, o coletor, estão todos enfeudados à grande propriedade. A lei não pode prevalecer contra os gamôneles. O funcionário que se empenhasse em impô-la seria abandonado e sacrificado pelo poder central, junto ao qual são onipotentes as influências do gamonalismo que atuam diretamente ou por meio do parlamento, por uma ou outra via, com a mesma eficiência (MARIÁTEGUI, 2008, p. 55).

A maioria das leis não é cumprida no Brasil, especialmente nos locais de influência dos grandes proprietários de terra. Está assegurado na legislação brasileira o direito ao contrato de trabalho. Entretanto, apenas 9% dos trabalhadores do campo possuem carteira de trabalho assinada. O trabalho semisservil é proibido, mas predominante. De posse do poder político do Estado, só se faz cumprir a legislação que serve aos seus interesses políticos e econômicos.

O coronelismo espalha seus tentáculos por todos os espaços da administração pública, em todos os níveis. O coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, como explica Mariátegui:

O termo gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O gamonalismo não está representado somente pelos gamonales propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54).

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

No caso da educação, a ação dos grandes proprietários de terra é indireta. Os agentes indiretos são os seus subordinados nos setores da administração pública. Professores ocupando cargos técnicos nas instituições dirigentes da educação se transformam em opressores de sua própria classe porque se colocam a serviço dos interesses do grupo detentor do poder.

Nas entrevistas, os professores, com muito receio de serem perseguidos, acusaram os agentes da Secretaria de Educação de exercerem coação sobre eles para que aderissem aos programas do Banco Mundial, inclusive com ameaças de demissões e

bloqueio de salários. É a forma pura do exercício do coronelismo: impor, coagir, ameaçar com o corte de salário, fiscalizar e punir caso não seja cumprido o objetivo. Não há direito de escolha. É regra, é obrigação instituída de forma tácita.

As práticas autoritárias e patrimoniais são uma constante histórica no Brasil, onde um grupo de “iluminados” se diz porta-voz da educação pública, como explica Silva (2003, p. 284): “A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais”.

As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até a mais humilde secretaria de educação municipal, onde se efetivam de fato. Por isso, o processo de implantação é doloroso, cheio de contradições, mas que aos poucos vai envolvendo os professores, que acabam se encantando pelo “canto da sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo ‘neo’” (SAVIANI, 2007, p. 447).

Considerações finais

Os professores do campo são vítimas da ação do coronelismo existente nos processos de formação a que estão submetidos. Os agentes públicos, que devem cumprir as determinações externas utilizando os fundamentos teóricos da nova proposta educacional imperialista, propagam a liberdade e a participação dos professores nos processos de formação. São oferecidas verdadeiras avalanches de cursos aligeirados, fragmentados, aludindo a questões práticas do cotidiano. A formação acadêmica em serviço é feita geralmente de forma aligeirada, de baixo custo, condensada em aulas nos períodos de férias. São “beneficiados” com uma gama de publicações e módulos vazios de conteúdo em relação ao saber sistematizado. O saber científico é substituído pela “reflexão sobre a prática”, pela “transversalidade” e outras categorias que visam o utilitarismo imediato da educação. Essa formação (neopragmática e neotecnicista) oferecida aos professores exige uma correspondência em termos de um exercício docente com o máximo de produtividade, com um mínimo de recursos e, inclusive, com baixíssimos salários.

Podemos caracterizar o trabalho dos professores do campo como semifeudal, uma vez que se submetem à mais completa precarização nas condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão

e se submetem aos processos mais rudes de obrigação e servidão aos agentes públicos e às políticas do Banco Mundial implantadas nas escolas. A resistência organizada foi abandonada pela Via Campesina que se também se aliou à gerência PT e aos organismos internacionais.

É nesse contexto de execução de políticas educacionais impostas nas formas mais rigorosas de autoritarismo que a educação se coloca como responsável por educar os camponeses para abandonarem o campo ou adaptarem-se ao mundo do trabalho cada vez mais precário no campo semifeudal da Amazônia.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política. In: **CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, mar. 1990, Bangkok.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: das origens a 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos SECAD, 2).

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 - 40, set./dez. 2001.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUZMÁN, A. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974. Disponível em: <http://www.blythe.org/peru-pcp/docs_sp/nacional.htm>. Acesso em: jan. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário: resultados preliminares**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. Ed. São Paulo: Global, 1979.

_____. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1978.

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

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

_____. **Ideologia y política**. Lima: Empresa Amauta, 1969.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PESQUISA NACIONAL por Amostra de Domicílios de 2008 - PNAD: Primeiras análises do setor rural. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 42, 29 mar. 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100401_comunicaipea_42.pdf. Acessado em 03 de abril de 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1996.

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

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

Recebido em 25/11/2012. Aceito em 3/12/2012.