

SONIA MÁRA FLORES DA SILVA PORFIRIO

**A PEDAGOGIA DO MST:
PARA ALÉM DO SEU PRÓPRIO MOVIMENTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.
CAMPO GRANDE – MS**

2001

SONIA MÁRA FLORES DA SILVA PORFIRIO

**A PEDAGOGIA DO MST: PARA ALÉM DO SEU
PRÓPRIO MOVIMENTO**

Dissertação apresentada como
exigência final para a obtenção do
grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul sob a
orientação da Professora Dr^a Ana
Lúcia Eduardo Farah Valente.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.
CAMPO GRANDE – MS**

2001

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Eduardo Farah Valente

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves

Prof^a Dr^a Elcia Esnarriaga de Arruda

DEDICATÓRIA

Ao Pedro,

Meu companheiro de vida, lutas e
sonhos

Às minhas filhas Beatriz e Telma

Frutos do amor e fontes da utopia

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Valente, pela gentileza, carinho e paciência “histórica” com que conduziu o processo árduo da orientação, entendendo minha forma de tecer o processo de amadurecimento intelectual necessário para este grau de estudo. Deixo aqui minhas escusas pelas lacunas e teimosias que me fizeram em alguns momentos ir à revelia de orientações importantes para o encaminhamento desse trabalho. Agradeço, sobretudo, por ter acreditado que, do emaranhado inicial das minhas convicções e visão do mundo arraigada no senso comum, fosse possível tecer a coerência e a sistematização que esse estudo exigiu. Ao longo desse processo foram muitos os aprendizados, entretanto, a solidariedade humana foi o aprendizado que marcou nossa convivência.

Ao Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, pelas valiosas contribuições apresentadas, durante o decorrer do curso de Mestrado e durante o Exame de qualificação, pois permitiram substanciais avanços na forma de conduzir esse trabalho.

À Prof^a Dr^a Élcia Esnarriaga de Arruda, pelas relevantes e esclarecedoras contribuições durante o Exame de qualificação, as quais permitiram orientar a organização final desta pesquisa. Sobretudo, pelo carinho e dedicação com que acolheu meus escritos.

Ao amigo Sandro Fantini, companheiro de luta e sonho na construção de uma sociedade destituída de classes sociais. Amigo de todas as horas, sempre pronto para demonstrar sua solidariedade nos momentos mais difíceis do processo de elaboração desse trabalho. Ensinou que a vida se faz, sobretudo, de boas atitudes e não, apenas, de belas palavras.

Aos professores do curso de Mestrado da UFMS, pelos ensinamentos transmitidos que resultaram em contribuições significativas.

Às colegas de curso, Iara (minha irmã), Carla, Samira, Fátima e Celeida pelos conhecimentos, pela alegria e pelos problemas compartilhados.

Aos funcionários do Mestrado, em especial à Jaqueline, pela gentileza e carinho com que sempre nos acolheu.

Aos meus pais, já falecidos, minha gratidão por terem me ensinado a condução da vida pelos caminhos da dignidade humana. A eles ofereço o alcance desse grau de estudo.

À minha querida família, Pedro, Beatriz (10a.) e Telma,(7a.) agradeço pelo apoio incondicional e pela compreensão da importância desse momento para mim e também, pela ausência em longas horas de estudos nesses últimos quatro anos. Nesse longo processo algumas passagens marcaram nossa convivência. Até mesmo, quando, no isolamento do quarto de estudos, vocês depositavam bilhetinhos por debaixo da porta com desenhos e palavras carinhosas e, ainda, as mensagens deixadas na tela do computador que diziam “você é a melhor mãe”! “eu te amo”!

À Silvana, pelo apoio emocional e escuta solidária nas horas mais difíceis e também nos momentos felizes.

À minha adorável irmã, Iara, pelas sugestões e revisão paciente e firme, pelas valiosas discussões, às vezes “acaloradas”, porém, esclarecedoras do ponto de vista do método e do encaminhamento da pesquisa. Ensinou-me que a disciplina e a paciência são necessárias na produção intelectual.

À minha irmã, Ana Cândida, pelo apoio e conforto quando precisei e por ter assumido, muitas vezes, os cuidados maternos da Beatriz e da Telma, nas minhas ausências.

Aos meus irmãos, Leila, Carlos Romeu e Maria Helena, pelo carinho com que sempre me acolheram.

À minha amiga, de longa data, Soraya Cerzózimo, pelo estímulo e apoio nas horas difíceis, pelo ombro amigo e o incentivo para seguir em frente neste árduo processo.

Ao companheiro de lutas e sonhos, Saulo Monteiro (meu chefe), pela solidariedade e compreensão nas minhas ausências.

À Prof^a Iéve Garcia da Silveira Martinez, colega de trabalho na Secretaria de Estado de Educação, pela revisão criteriosa da redação do texto final.

Ao Partido dos trabalhadores, Diretório Regional de Mato Grosso do Sul, pela colaboração e gentileza com que forneceu as informações e documentos necessários para a realização desse estudo.

À Arquidiocese de Campo Grande, pelas informações e documentos fornecidos para esse estudo.

Ao Setor de Educação do MST de Matogrosso do Sul e de São Paulo pela gentileza e atenção no fornecimento das informações e documentos necessários para a realização desse estudo.

À companheira Laurentina (Laura) do MST/ MS, pelos sonhos partilhados e pela coragem com que abraçou a luta dos trabalhadores rurais sem terra, colocando em risco a própria vida, na luta pela dignidade humana.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar, no movimento da sociedade moderna, a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, elaborada para as escolas dos acampamentos e assentamentos coordenados. O período escolhido para estudo corresponde a 1984–2001. Como referência documental básica, o trabalho utiliza os documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST, os quais representam o campo empírico da pesquisa. Além dos documentos editados pelo MST, recorreremos, ainda, à produção de intelectuais da academia que têm colaborado efetivamente para a elaboração e compreensão do projeto educacional desse movimento social. O trabalho está estruturado em três capítulos. Nos dois primeiros capítulos, realizou-se a descrição da proposta de educação e a concepção educacional que norteia a ação pedagógica nas escolas dos assentamentos e acampamentos, em sua forma mais elaborada e atual. Ressaltou-se, nessa descrição, a posição dos aliados e dos opositores dessa forma educacional na sociedade. No terceiro capítulo, desenvolveu-se a análise dos percalços evidenciados no palmilhar do discurso da proposta de educação do MST, frente ao movimento histórico da sociedade moderna. Esse estudo partiu do pressuposto de que o MST é o princípio educativo da ação pedagógica dos sem terra. Nesse capítulo procurou-se, também, evidenciar os percalços do MST na formação dos intelectuais “orgânicos” para a pretendida transformação social.

Palavras Chaves:

Educação - Movimento Social - Sem Terra -

O historiador – com toda necessária perspectiva – consegue fixar e compreender que os inícios de um novo mundo, sempre ásperos e pedregosos, são superiores à decadência de um mundo em agonia e aos cantos de cisne que ele produz.

Antonio Gramsci

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPITULO I – A CONCEPÇÃO EDUCATIVA DO MST.....	9
---	----------

A proposta educativa do MST na sua forma mais elaborada.....	5
--	---

Os aliados da proposta educacional do MST.....	8
--	---

Os opositores da proposta educacional do MST.....	33
---	----

CAPITULO II – A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST PARA OS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS SEGUNDO AS FONTES PRIMÁRIAS.....	38
--	-----------

Cadernos de formação nº 18.....	38
---------------------------------	----

Cadernos de educação.....	42
---------------------------	----

Caderno de educação nº 1.....	43
-------------------------------	----

Caderno de educação nº 2.....	43
-------------------------------	----

Caderno de educação nº 3, nº 4 e nº 5.....	45
--	----

Caderno de educação nº 6.....	47
-------------------------------	----

Caderno de educação nº 8.....	48
-------------------------------	----

Boletim da educação.....	50
--------------------------	----

Boletim da educação nº 4.....	50
-------------------------------	----

Boletim da educação nº 5	54
--------------------------------	----

Boletim da educação nº 7.....	55
-------------------------------	----

Fazendo escola.....	56
---------------------	----

Caderno de educação nº 9.....	59
-------------------------------	----

.

CAPITULO III – A EDUCAÇÃO DO MST E O MOVIMENTO DA SOCIEDADE MODERNA.....	73
---	-----------

A impermeabilidade ao diálogo.....	78
------------------------------------	----

Fundamentos da proposta educacional do MST.....	93
A escola diferente, diferente?.....	97
Educação para o homem do campo.....	107
Organização do processo pedagógico.....	114
Partindo da prática e da realidade do aluno.....	114
O aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.....	117
Material didático.....	119
À GUIA DE CONCLUSÃO.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

INTRODUÇÃO

“Tudo o que diz respeito aos homens em sua vida, quanto mais homens seja possível, todos os homens do mundo enquanto se unam entre si e trabalhem e lutem e melhorem a si mesmos, não pode senão nos agradar mais do que qualquer outra coisa”.

Antonio Gramsci. Cartas do Cárcere.

Este trabalho responde ao propósito de compreender a educação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST para as escolas dos acampamentos e assentamentos¹, que este movimento social coordena. Procuramos entender o sentido do MST no movimento da sociedade contemporânea.

Na condição de militante política me impus um desafio: contribuir, por meio da análise científica, com uma outra forma de compreender e conduzir as ações educativas do MST, visando ampliar os resultados pleiteados pelos intelectuais militantes e de todos aqueles que, de alguma forma, se dedicam à questão agrária, tendo como referência a militância política.

A trajetória da formação científica mostrou-nos a necessidade de disciplinar as análises. Com o aprofundamento dos estudos nas áreas da economia política, da história e da filosofia da educação, percebemos que, para entender plenamente a educação proposta por esse movimento social, seria, acima de tudo, necessário aclarar o significado do próprio MST, na sociedade. Ou seja, para o entendimento pleno da educação, é preciso ir além do campo empírico, é preciso apreender o nosso objeto de pesquisa no interior das relações existentes entre o universal, expresso pela sociedade capitalista contemporânea e o singular, representado pela educação do MST. Os estudos teóricos contribuíram, também, para a elaboração de reflexões a respeito da atuação do intelectual militante incidindo no seu processo de formação.

¹ No âmbito deste trabalho, recorreremos à definição utilizada por Bernardo Mançano Fernandes para as expressões acampamento e assentamento. *Acampamentos* são lugares sociais onde os sem-terra mantêm um conjunto de barracos como forma de resistência, dentro de uma fazenda ou na beira de uma estrada. *Assentamentos* são áreas desapropriadas onde são implantados os projetos de reforma agrária. É o lugar social novo de formação de uma comunidade rural. FERNANDES. *Gênese e desenvolvimento do MST*. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998, p. 56-57.

Sobretudo, sem abdicar da posição política militante, os estudos acadêmicos indicaram a necessidade de radicalizar na aplicação do método, no fazer científico com rigor. Essa tarefa exigiu o exercício da reformulação de conceitos absolutizados e arraigados em nós, imprimidos na trajetória política. Foi preciso portanto, proceder a uma crítica da nossa própria visão do mundo, na busca da coerência e alcance da compreensão plena da organização e do funcionamento da sociedade sob os auspícios do capital.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. (Gramsci. 1995, p. 12.)

A nossa trajetória como militante nos aproximou do objeto de pesquisa. Porém, o amadurecimento intelectual permitiu estabelecer uma análise mais radical da proposta de educação do MST.

A análise que ora empreendemos pode ser considerada de grande relevância social, pois se trata de um tema que tem ocupado freqüentemente a agenda política e econômica dos governantes brasileiros. O MST é um fenômeno social que tem despertado o interesse da academia em diferentes campos: da sociologia, da educação, da história e da psicologia. Essa questão contém na sua origem a discussão do problema agrário, fato ainda pendente de equacionamento em nosso país. Tomar a proposta de educação do MST como objeto de análise é uma

forma de lançar luzes sobre essa questão de origem, ou seja, sobre a relação do homem com a terra na transitoriedade desse momento histórico.

A investigação da proposta de educação do MST partiu da análise do conteúdo expresso no discurso educacional veiculado nos documentos oficiais editados pelo Setor de Educação, instância responsável pela formulação das diretrizes para as escolas dos acampamentos e assentamentos. O estudo tem como marco temporal o período compreendido entre o ano de fundação do MST, 1984 e os dias atuais, 2001.

Nas entrelinhas do discurso educacional do MST percebe-se um conceito de educação que toma força em toda a proposta pleiteada. Para o Movimento, a educação estaria relacionada à formação humana. Tal educação pretende desenvolver todas as dimensões humanas. Nesse sentido, para alcançar o pleno desenvolvimento de tais dimensões considera-se como “princípio educativo” o próprio Movimento que, supostamente, estaria educando através das ações que desenvolve em sua trajetória de luta pela reforma agrária. Ao estabelecer como princípio educativo um movimento social, o MST procura fazer uma aproximação com a concepção ontológica de trabalho como princípio educativo, já apontada por Marx no século XIX.

Todavia, o palmilhar do discurso da educação em toda sua extensão levou-nos a constatar a existência de alguns percalços na forma de encaminhar, na prática, tal concepção. Ao considerar como princípio educativo o próprio MST, priorizou-se a dimensão formativa para seus quadros e, também, para garantir a sua continuidade como movimento social. Com isso falseia a compreensão da educação na perspectiva da dimensão contraditória e transitória pela qual o homem também é constituído.

Este estudo tem como pressuposto de que a educação é uma forma universal através da qual os homens produzem a sua humanização. Entendemos que os homens se educam num processo de constantes relações travadas entre os próprios homens e a natureza: um ato essencialmente social. A forma como os homens produzem sua existência configura-se num processo social de caráter humanizante e

civilizador que permeia toda a existência do homem em todas as formas sociais. Cabe a cada fase histórica desenvolver a humanização e, portanto, a civilização plena dos homens. A educação, nessa perspectiva, é um processo que deve habilitar os homens a compreenderem o significado geral da forma social em que vivem. A educação é portanto, histórica, um elo do movimento universal tecido pelos homens nas suas relações, em diferentes épocas.

O referencial teórico escolhido para a análise e exposição da pesquisa assenta-se no pressuposto de que toda ação humana mantém conexão com a história produzida pelos homens nas diferentes sociedades. Considera, pois, a universalidade e a historicidade dos fatos humanos, nesse momento, correspondendo a organização da sociedade capitalista. Pressupõe que nada é natural. Todos os fatos são consequência da elaboração humana e são determinados nas relações sociais, ou seja, são historicizados pelo homem.

Assim, o presente estudo procura retomar as articulações existentes entre a proposta de educação do MST e o funcionamento da sociedade sob a égide do capital. O método que se pretende utilizar nesse trabalho toma como referência os estudos que visam apreender o real em pensamento.

É sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. Por sua fundamentação meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (Marx. 1983. p. 20.)

Marx indica que, somente após uma minuciosa pesquisa do objeto definido para estudo, depois de restituir todos os nexos possíveis desse objeto com as categorias econômicas que permeiam o funcionamento da sociedade, é possível se estabelecer o significado real desse objeto. Assim, o entendimento real da proposta de educação do MST só foi alcançado após a investigação detalhada dos determinantes históricos que estão na base do processo educacional expresso na sociedade capitalista e, também, da investigação dos determinantes da questão agrária que subjaz à origem do MST.

O estudo do discurso sobre a proposta de educação do MST procurou responder algumas indagações. São elas: Quais as possibilidades e limites da escola ou da pedagogia diferente, anunciada no discurso do MST, no movimento da sociedade capitalista? Em que medida a escola do MST é diferente da escola pública contemporânea? Que significado social contém tal proposta de educação que toma o próprio MST como princípio educativo? Qual a contribuição do intelectual militante na mediação do propósito da transformação social inscrito no discurso do MST?

Durante o processo de investigação foram utilizados três tipos de fontes. As fontes primárias, os trabalhos elaborados por militantes e obras de fundamentação teórica. As fontes primárias foram constituídas pelos documentos editados pelo MST, jornais e revistas de expressão nacional. Foram analisadas quatro coleções: Cadernos de Formação; Cadernos de Educação; Boletim da Educação e Fazendo Escola. Ressaltamos a importância desses documentos para o estudo realizado, pois eles apresentam, com originalidade, o discurso educacional que atravessa o movimento social que se constitui no nosso objeto de pesquisa.

Entre as fontes provenientes dos trabalhos elaborados pelos intelectuais militantes, destacamos as dissertações de mestrado, teses de doutorado e, ainda, as obras escritas pelos dirigentes nacionais do Movimento. Vale ressaltar que o levantamento das produções acadêmicas que abordam a educação do MST mostrou que, com raras exceções, essas elaborações colocam-se no campo da apologia e privilegiam a análise do cotidiano dos acampamentos e assentamentos.

O terceiro tipo de fonte utilizado refere-se às obras de fundamentação teórica. Para esse fim, utilizamos as obras clássicas da filosofia, da economia política e da história da educação. O estudo dessas fontes, orientado pelos professores do Curso de Mestrado, forneceu a base que permitiu a formulação coerente da pesquisa.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O Capítulo I descreve a concepção educativa do MST na sua forma mais sistematizada e atual, tomando como referência as idéias de Roseli Caldart. Esta autora, considerada uma intelectual de expressão nacional, é a colaboradora principal do processo de produção e sistematização da proposta de educação do Movimento.

No Capítulo I, com o propósito de investigar as conexões do singular com o universal, descreve-se, também, o discurso dos aliados tradicionais e dos opositores ao projeto educacional do MST. Os aliados estão representados pela Igreja Católica e pelo Partido dos Trabalhadores – PT, considerado um partido de “esquerda”. Entre os opositores dessa proposta encontram-se outros setores da sociedade brasileira que também discutem a questão da reforma agrária, tais como: o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Movimento Nacional dos Produtores Rurais – MNP e o Executivo Federal.

A investigação dos discursos dos outros setores da sociedade trouxe elementos, que consideramos fundamentais para restabelecer a articulação do objeto de estudo com o universal, que se traduz na sociedade capitalista, que se caracteriza pelo embate entre concepções de mundo antagônicas e pela contradição. Portanto, articular as conexões íntimas do objeto com este universal impõe a necessidade de conhecer também o discurso dos outros sujeitos sociais. Um elemento essencial, por exemplo, que emergiu da análise aqui efetivada foi a questão agrária, a qual permitiu a conexão com a gênese do MST.

O Capítulo II apresenta a descrição e análise do discurso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST a respeito da educação, expresso nos documentos elaborados e editados pelo Setor de Educação e seus militantes. Tais documentos são de utilização restrita dos educadores e militantes que desenvolvem o trabalho pedagógico nas escolas inseridas nas áreas de reforma agrária, coordenadas

por esse movimento social. Esses documentos, pautados nos princípios gerais do MST, desempenham função importante no processo de capacitação e formação dos educadores e dos militantes.

Com esse estudo, a nossa intenção é, justamente, a partir da academia, socializar a trajetória histórica do discurso da educação do MST, acompanhando a cronologia em que foi produzido. A temporalidade da análise sobre o discurso, como já foi dito, abrange desde sua gênese até os dias atuais. Pretende-se, com isso, compor o registro da história da produção dos materiais relativos à educação, editados pelo MST.

No Capítulo III, procede-se a análise dos percalços da proposta de educação do MST frente ao movimento histórico da sociedade moderna. Nesse Capítulo, a investigação da proposta do MST e o discurso de outros setores da sociedade permitiram, entre outras questões, apontar um elemento que atravessa todo o discurso educacional, expresso nos documentos editados e nas obras escritas pelos intelectuais “orgânicos” do MST, tanto daqueles que pertencem aos quadros desse movimento social como os intelectuais da academia. Esse elemento foi denominado por Gramsci de *materialismo vulgar* e, segundo este autor, caracteriza-se pela vulgarização da teoria marxiana. Essa tendência supostamente ortodoxa, filiada ao positivismo, caracteriza o pensamento dos intelectuais militantes de esquerda no decorrer do século XX. Nesse Capítulo, dedicamos algumas considerações a esse viés interpretativo.

Outro fato que foi analisado no âmbito da presente pesquisa, que marca o discurso do MST e se configura a partir do *materialismo vulgar*, é o que denominamos de *impermeabilidade ao diálogo* ou “*monólogo antipolítico*”, ou seja, a postura política desse movimento social, pautada pela negação ao diálogo político com outros setores da sociedade que não sejam seus aliados ideológicos tradicionais. Tal postura descortina o real movimento político do MST, o qual prima pelo giro sobre si mesmo, desconsiderando o movimento da sociedade moderna.

Destacamos, ainda, nesse Capítulo, os percalços que se evidenciam, nos fundamentos que embasam a proposta educacional do MST, bem como alguns

aspectos do processo pedagógico, considerados mais relevantes no âmbito do discurso. A análise de tais percalços contribui para responder às indagações elaboradas durante a realização da pesquisa.

À guisa de conclusão, retoma-se o debate sobre o papel da militância e a função dos intelectuais, que, de alguma maneira, recoloca, sob novas bases, a nossa própria posição, repensada, sobre o objeto.

CAPITULO I

A CONCEPÇÃO EDUCATIVA DO MST

No presente Capítulo, realiza-se a descrição da concepção educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, inscrita no discurso educacional, expresso na sua forma mais elaborada e atual. Esta concepção estabelece o MST como princípio pedagógico que educa os sem terra, a partir do seu próprio movimento.

Para ampliar o entendimento da referida concepção de educação e lançar luzes sobre as raízes do discurso educacional desse movimento social, foi feita, também, a descrição do discurso dos aliados e opositores das ações educacionais, empreendidas pelo MST, no âmbito da sociedade brasileira. Os aliados são representados, aqui, pela Igreja Católica e pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Entre os opositores, encontram-se os setores do Governo Federal que discutem e elaboram as políticas públicas para a reforma agrária, bem como o Movimento Nacional de Produtores Rurais.

Nos primórdios da criação do MST, era patente a crença de que bastava conquistar a terra para que fossem resolvidos todos os problemas referentes à população que vivia no meio rural. A esse respeito, João Pedro Stédile, um dos membros da direção nacional do Movimento, no livro *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST*, escrito por Caldart (1997), afirma:

No início do MST, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra (período 1979-84), havia uma visão ingênua do processo educativo. As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar por terra, para que o problema ligado a um futuro melhor para as famílias camponesas fosse resolvido (Stédile Apud Caldart, 1997, p. 9).

À medida que o número de acampamentos e assentamentos foi sendo ampliado em todas as regiões do país, o MST produziu uma organização interna para gerir as atividades próprias à sua manutenção. Os Coletivos, organismos sociais do Movimento, são constituídos com a finalidade de direcionar suas ações.

Tais Coletivos representam um dos pilares do MST, no sentido de desenvolver uma atuação partilhada. Esses Coletivos são, de fato, grupos compostos pelos integrantes do Movimento, os quais têm a função de realizar diferentes tarefas inerentes ao cotidiano dos acampamentos e assentamentos. Assim, cada Coletivo fica responsável por um determinado Setor das atividades desenvolvidas pela crescente população do MST. Como exemplo, pode-se citar: o Coletivo responsável pelo Setor da Educação; pelo Setor de Formação Política, etc.

A partir do momento em que a organização política do Movimento se consolida, a *luta* pela reforma agrária, um dos seus objetivos centrais, passa a ser entendida também como “luta” pela educação. Sobre esse assunto, na mesma obra de Caldart, referida acima, João Pedro Stédile assinala:

E a questão da educação foi se incorporando, no dia a dia do movimento, nas tarefas práticas, nas questões a serem resolvidas, bem como no ideário do que consideramos ser uma verdadeira Reforma Agrária. (...) É necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo de desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário às tecnologias agrícolas adaptadas à realidade de cada região, a implementação de agroindústrias e à educação capaz de ajudar na construção de alternativas para esse tipo de desenvolvimento social que pretendemos (Stédile *Apud* Caldart, 1997, p. 10).

A educação do MST, na perspectiva de alguns pesquisadores (Caldart, 1997,2000; Bezerra Neto, 1998; Mançano, 2000), tem a sua gênese no início da década de 80, período em que ocorreram as primeiras ocupações de terras no país. A preocupação com a educação, para desses estudiosos, constitui uma questão central para os integrantes do Movimento. As famílias dos sem terra, que, geralmente, eram oriundas dos centros urbanos, desde o início, reivindicaram junto ao MST ações no sentido de criar escola para os seus filhos.

As primeiras iniciativas voltadas para a organização da educação das crianças e dos jovens do MST partiram das próprias mães, de professoras e também de religiosas que residiam nos acampamentos. Com a finalidade de oferecer ocupação para as crianças, eram desenvolvidas atividades recreativas e culturais,

como forma de responder ao desafio que estava colocado, ou seja, “o que fazer com tantas crianças?” (Caldart, 1997, p. 30)

Cabe esclarecer que a educação, segundo o discurso do MST, é uma dimensão da luta para a conquista dos seus objetivos políticos e ideológicos. Tais objetivos constituem-se basicamente na conquista de três elementos: a terra, a reforma agrária e mudanças sociais para o país. Ainda que os intelectuais militantes admitam que a educação não é suficiente para dar conta de tais objetivos, eles consideram-na um fator fundamental na formação política e na continuidade desse movimento social. Esse caráter político da educação, aliado à pressão das famílias, influenciou sobremaneira para que, nos anos seguintes, o MST tomasse para si a tarefa de organizar a educação nos acampamentos e assentamentos.

A articulação nacional para a organização da proposta educacional do MST tem início no ano de 1987. Em junho deste ano, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, no município de São Mateus, Espírito Santo. O Encontro foi organizado e patrocinado pelo MST. O objetivo central do Encontro foi discutir os princípios norteadores da proposta de educação em âmbito nacional, já que experiências isoladas vinham sendo desenvolvidas em alguns Estados do Brasil. Estiveram presentes no Encontro, professores dos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia.

O Setor de Educação do MST foi criado em 1987 com a função de desenvolver a articulação, a organização e a coordenação nacional das formulações políticas e pedagógicas da proposta de educação. O Setor de Educação está organizado nos 23 estados em que o MST se faz presente.

O *Coletivo Nacional de Educação*², instância máxima de decisão do Setor de Educação, é composto por representantes dos Estados que têm assentamentos e acampamentos, coordenados pelo MST. Esse Coletivo reúne-se regularmente, com a finalidade de discutir, deliberar e encaminhar as questões relacionadas ao

² A expressão *Coletivo* é utilizada para conceituar um grupo de pessoas escolhidas para desenvolver determinadas funções no interior do Movimento. Para o MST o *Coletivo* funciona como “um organismo social vivo que possui instâncias, atribuições, responsabilidades e interdependência entre as partes”.(Caderno de Educação nº 9, 1999, p. 13)

funcionamento das escolas, ao desenvolvimento da proposta educacional, à organização do conjunto das práticas pedagógicas, à formação de professores; enfim, de desencadear a organização de todo o trabalho educativo a ser empreendido pelo Movimento.

O Setor de Educação desenvolve atualmente um trabalho que abrange um amplo campo de atuação:

1.200 escolas de Ensino Fundamental, com 150 mil crianças e adolescente freqüentando essas escolas em acampamentos e assentamentos. Apesar disso, ainda é grande o número de crianças e adolescentes fora da escola, ou porque a escola ainda não é reconhecida como legal, ou porque não se respeita uma proposta de currículo adaptada a necessidade dos filhos de trabalhadores rurais. Trabalhando diretamente com estas escolas são cerca de 3.800 professores, além dos 250 educadores que trabalham nas Cirandas Infantis, na educação de crianças até seis anos. Somos também cerca de 1.200 educadores de alfabetização de jovens e adultos. Atualmente são cerca de 25 mil alfabetizados. Alguns educadores fazendo trabalhos voluntários, outros mobilizados pelos projetos em parcerias (www.mst.br/setores, 11/novembro/2000)

Os membros que compõem o Setor de Educação são pessoas que desenvolvem um trabalho de colaboração para com o Movimento. É, geralmente, constituído por estudiosos, pesquisadores e professores de universidades brasileiras, dentre as quais, pode-se citar a Universidade Estadual Paulista-UNESP e Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS.

A elaboração da proposta de educação do MST teve como ponto de partida as discussões relativas à prática educativa dos educadores que participaram dos Encontros Nacionais promovidos pelos Coletivos de Educação, após 1987. O eixo central das discussões era, segundo Caldart, *o que queremos com as escolas dos assentamentos e como fazer a escola que queremos* (Caldart, 2000, p. 165). A decisão de elaborar o registro da proposta de educação foi tomada durante os Encontros do Coletivo Nacional de Educação, com o entendimento de que a redação da proposta seria uma forma de socializar, entre os militantes, o conteúdo discutido nestes Encontros e, também, colocar mais rigor teórico nas discussões de cunho educacional.

O registro da proposta de educação, desde o início, foi e é realizado de forma coletiva, tendo a participação efetiva de professores dos Coletivos de Educação que atuam no Movimento em âmbito nacional, regional e local, bem como de outros Setores do MST, principalmente daqueles ligados à Formação. Colaboram, ainda, na sistematização e registro da proposta, educadores que prestam assessoramento ao Setor de Educação, nas esferas nacional e estadual.

Para elaborar sua proposta de educação, o MST elegeu o método denominado “método de princípios”. Com base nesse método, o Movimento sistematizou toda a *experiência acumulada e discussões já realizadas* (Caldart,1999) em princípios organizativos e pedagógicos para orientar o trabalho educacional dos acampamentos e assentamentos do país. O “método de princípios” dá as diretrizes para a organização de todo o processo constitutivo do MST. Autores militantes (Stédile, 1997 e Caldart,2000) destacam que este método adotado pelo MST não pretende ser uma norma rígida a ser seguida, pois geraria uma atitude imobilista; nem, tampouco, são apenas sugestões, mas princípios norteadores das ações, pois ele tem o caráter *dialético* do MST. O “método de princípios”, sobretudo no início de formação do Movimento, foi utilizado para sistematizar o aprendizado nas lutas, nas organizações e na educação escolar, uma vez que ao MST importa, principalmente, vincular a ação educativa aos valores e convicções do próprio Movimento.

A produção coletiva dos princípios e objetivos da educação proposta pelo MST teve por base três fontes principais. A primeira fonte refere-se às experiências e questionamentos indicados pelos professores das escolas localizadas no interior dos acampamentos e assentamentos. A segunda fonte é o próprio MST, através das experiências acumuladas durante o processo de luta coletiva travada para alavancar seus objetivos e metas. Estas experiências estão fundamentadas no trabalho, como princípio educativo; na direção coletiva e no cultivo da mística. Ao aproveitar tais experiências, o Movimento busca relacionar o processo de formação política dos seus militantes com a educação ministrada.

Finalmente, a terceira fonte para a elaboração dos objetivos e princípios da proposta educacional refere-se aos estudos das idéias pedagógicas de autores como Paulo Freire, os socialistas Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí. Tais

autores que já vinham sendo estudados pelos integrantes do MST foram, então, incorporados ao processo de formação dos sem terra.

Convém ressaltar que o eixo norteador da proposta de educação do MST foi, e ainda é, a experiência prática dos sem terra no âmbito desse movimento social. Parte-se geralmente da experiência de vida das famílias e das crianças, enfim do cotidiano dos assentamentos e acampamentos.

Em entrevista concedida em 1997, João Pedro Stédile assinala, de forma elucidativa, a idéia de que a *experiência de vida dos sem terra* é um elemento fundamental no engendramento da proposta educacional.

levamos em conta que a pedagogia camponesa vai muito mais pelo exemplo do que pela teoria. Portanto, como já mencionamos, a primeira necessidade foi estabelecer a diferença do que se queria para uma escola para crianças, jovens e adultos sem terra que residem em acampamentos e assentamentos. E, então, definir o que ensinar e como valorizar a experiência de vida dos sem terra. (Stédile Apud Caldart, 2000, p. 168 – Grifo do autor)

Na trajetória da formulação da proposta de educação, o Movimento, como já se ressaltou anteriormente, tentou deixar claro que as experiências dos sem terra deveriam constituir-se no ponto de partida da educação pretendida. Foi estabelecida também a necessidade de organizar, nas áreas dos acampamentos e assentamentos, uma escola cada vez mais relacionada com os objetivos do Movimento e com os desafios vividos naquele momento. Em outras palavras, criar uma escola que fosse, acima de tudo, a “escola do MST”.

Desta forma, a proposta de educação começa a centrar as discussões no sentido de vincular o processo pedagógico às relações de produção e às cooperativas agrícolas, o que já se encontrava em pauta nos debates promovidos pelo MST, desde o início da década de 90. A questão escolar passa, então, a ser inserida na discussão do cultivo da identidade histórica do Movimento. E, assim, a escola dos acampamentos e assentamentos foi, paulatinamente, incorporando os desafios de cada momento histórico vivido pelo MST.

No transcorrer do processo de elaboração da proposta, o Setor de Educação do MST teve a preocupação de produzir documentos que explicitassem os princípios, os objetivos e a metodologia da escola destinada às crianças, aos jovens e aos adultos sem terra. A linguagem utilizada nesses documentos, segundo o Movimento, deveria ser de fácil compreensão, tanto para os professores como para outros militantes, que, porventura, participassem da organização do trabalho educativo.

A Proposta Educativa do MST em sua forma mais elaborada

A Prof^a Dr^a Roseli Caldart, considerada uma intelectual de expressão nacional, é a colaboradora principal do processo de produção e sistematização da proposta de educação do MST. É membro do Coletivo Nacional de Educação e da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e tem participado intensamente, desde os primórdios da formação política dos integrantes do Movimento.

Na obra *Pedagogia do movimento sem terra*³, a autora apresenta a proposta de educação do Movimento, na sua forma mais elaborada e atual. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida como a finalidade de entender “a experiência de formação dos sujeitos humanos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST”. Segundo palavras da própria autora, seu livro

trata da formação humana em sua relação com a dinâmica de uma luta social contemporânea: a luta pela Reforma Agrária no Brasil hoje. O foco aqui são os Sem Terra, seu movimento e sua pedagogia, sua experiência de educação e de escola. (Caldart, 2000, p. 15)

Caldart, ao expor a sua pesquisa, destaca que a mesma está fundamentada na interpretação “marxista da história”. A autora estabelece uma interlocução direta com um grupo de historiadores denominados “sociais marxistas”. Entre eles, destaca, em especial, Edward Thompson, Eric Hobsbawm, George Rude e Christopher Hill. Utiliza também, como referência teórica, um conjunto de

³ Esta obra foi apresentada originalmente como tese de doutorado desenvolvida junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e foi publicada em 2000 e teve como orientador o Prof^o Dr. Miguel Gonzalez Arroyo.

pedagogias que aborda a educação nos movimentos sociais. Ou seja, pedagogias que concebem a educação como formação humana, vinculadas às práticas sociais, à história e à cultura. (Caldart. *op.cit.*, p.31)

Para efeito dos estudos aqui realizados, optou-se por descrever os aspectos centrais da pesquisa desenvolvida por Roseli Caldart, por tratar-se de uma produção acadêmica que expressa a organização da educação do MST em sua forma mais elaborada e atual.

Um aspecto descrito e considerado fundamental pela autora é, justamente, aquele que considera o MST como o “princípio pedagógico” da proposta educacional. Aprender o Movimento como principal fator educativo requer, antes de tudo, uma discussão mais detalhada de uma concepção de educação como formação humana.

Caldart advoga a concepção de educação calcada sob a ótica da formação humana. Essa formação relaciona-se à luta social contemporânea do Brasil, que é a luta pela reforma agrária. Procura-se extrair da história dos sem terra os princípios da pedagogia a ser seguida, pedagogia esta que considera o MST o elemento principal do processo educacional.

O que estou propondo é que olhemos para a história da formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano. Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade. (*Ibid.*, p.16 - Grifo da autora)

A denominada *Pedagogia do Movimento* propõe um processo educativo emanado do MST, na sua forma de ser e produzir-se na sociedade. Acredita-se que esse processo educa os sem terra para buscar sua própria humanidade, enraizando-os num movimento social.

Caldart considera que, para compreender o sentido e o lugar da experiência de educação do e no MST, é necessário entender qual é o sentido educativo deste

movimento social, dentro do contexto do seu objetivo principal, que é a luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil. E para isso, é preciso compreender o MST como um espaço de formação humana, isto é, de formação dos sem terra. Essa formação se dá através de uma relação dialética e complexa na qual o “MST é ao mesmo tempo produto e agente desta formação” (Caldart, 2000). Assim, acredita-se estarem formando novos sujeitos e transformando os trabalhadores expropriados de um destino em uma coletividade que luta e produz uma identidade política e cultural.

Além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem antes já a imaginava quase perdida. (*Ibid.*, p. 199).

Para Caldart, considerar um movimento social como princípio educativo requer uma reflexão conseqüente acerca da educação como formação humana, bem como suas conexões com a dinâmica social. Para tal, é necessário compreender como se dá o processo de formação humana e identificar os sujeitos sociais responsáveis pelas atividades pedagógicas. Ainda que as exigências impostas pelas “forças econômicas e políticas” da sociedade sobre a escola tenham impedido os educadores de analisar as questões pedagógicas “de fundo”, a falência do modo de produção burguês tem pressionado a retomada dos debates pedagógicos voltados para as práticas sociais.

Embora o tipo de exigências (sic) que as forças econômicas e políticas dominantes em nossa sociedade estão fazendo sobre a escola e outras instituições educacionais, progressivamente afaste educadores e educadoras destas questões pedagógicas mais de fundo, a própria falência do projeto educativo e educacional burguês, de versão capitalista atual, aos poucos pressiona a uma retomada destas preocupações pedagógicas. (*Ibid.*, p. 200)

A autora ressalta, portanto, que os elementos necessários para a discussão da dimensão das práticas produtivas e do trabalho, como princípio educativo, são encontrados no espaço do debate pedagógico. Considera-se que os esforços teóricos, vinculados a projetos políticos de transformação social, são referências que apontam nesse sentido:

Quando Gramsci, inspirado em Marx, insistiu tanto não apenas no trabalho mas no *trabalho industrial como princípio educativo* (Manacorda, 1990, Nosella, 1991), tornou também histórico este novo sujeito educativo, reforçando o lugar das relações sociais nos processos de formação humana. Por sua vez, quando pedagogos, como Makarenko (1977, 1978, 1987) ou Pistrak (1981), construíram uma proposta de escola onde o trabalho e as práticas produtivas ocupam lugar central, abriram também a possibilidade de maior diálogo entre as reflexões sobre a educação que acontecem (sic) desde lugares e de preocupações pedagógicas diferentes (*Ibid.*, p. 201-202 . – Grifo da autora)

A partir desse ideário, Caldart julga ser possível tomar o MST, um movimento social, como princípio educativo. Pondera-se, contudo, que, embora o fato de se tratar um movimento social, como princípio educativo, não seja uma questão recente, a sua utilização no âmbito da pedagogia ainda carece de reflexões e aprofundamentos. Essa questão, no Brasil, tem sido tratada por alguns autores (Mollenhauer, 1990; Spósito, 1993; Arroyo 1998, 1999), todavia as análises concentram-se nas áreas da sociologia e da história.

Para que o MST se configure como um princípio educativo, de acordo com Caldart, é preciso enfrentar quatro grandes desafios. O primeiro desafio é olhar para si mesmo como um sujeito educativo. Aprofundar a compreensão sobre a perspectiva atual de tomar a educação como tarefa do conjunto do MST. O MST precisa enxergar-se como educador da classe trabalhadora e da sociedade como um todo. Deve tomar para si as discussões a respeito das questões sociais, como, por exemplo, a fome, a miséria e a injustiça na distribuição da riqueza e colocar tais questões na agenda política nacional.

O segundo desafio é compreender mais profundamente a própria pedagogia. Para isso é necessário refletir sobre as matrizes pedagógicas que fundamentam a educação do MST, com vistas ao processo de formação dos sem terra. Entender na teoria e na prática como se realiza a relação de cada uma destas pedagogias com esse movimento social.

Outro desafio é justamente clarificar o lugar da educação e da escola no projeto histórico do MST. É potencializar politicamente a educação no interior do Movimento e, principalmente, na sociedade. Uma das alternativas, apontadas no momento, trata-se da participação do MST na discussão sobre a Educação Básica do Campo⁴, desenvolvida junto à Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros - CNBB, à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, à Universidade de Brasília - UNB e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

O quarto desafio que o MST precisa enfrentar para se configurar como princípio pedagógico é radicalizar o processo de “ocupação” da escola. Isto significa intensificar a luta pelo acesso à escola como um direito, para todos os sem terra e ampliar as práticas pedagógicas de formação humana para todas as escolas dos assentamentos, garantindo que as decisões das instituições escolares estejam em consonância com a estrutura organizativa do MST; assegurando a presença dos sem terra como sujeitos do processo educativo no cotidiano escolar.

O papel da escola na proposta de educação do MST é outro aspecto discutido na forma mais sistematizada da proposta educacional. A função da escola é discutida por Roseli Caldart, a partir da preocupação que o Movimento tem com a educação das crianças e jovens dos acampamentos, desde a sua fundação.

Nos primeiros anos de organização do Movimento foram constituídas “equipes de educação” com o propósito de desenvolver o ensino desejado para os filhos dos sem terra. Neste momento, era preciso pensar uma escola que, de certa forma, oferecesse às crianças e jovens um “atendimento especial”:

Nos primeiros acampamentos esta era uma equipe [equipe de educação] que começava a funcionar depois de vários meses em que a mesma coletividade permanecia em luta, ou seja, geralmente depois que as famílias percebiam que o problema da terra não tinha solução imediata, e ou quando as crianças começavam

⁴ Em julho de 1998, em Luziânia, município próximo a Brasília, realizou-se a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que reuniu entidades e educadores que atuam na educação básica no meio rural, com objetivo de trocar experiências e discutir as políticas públicas e um projeto pedagógico que possam garantir a implementação de *uma educação básica para o campo*. (Caldart, 2000, p : 176)

a demonstrar sua presença com mais força, exigindo algum atendimento especial. Crianças acampadas, o que fazer com elas?. (*Ibid.*, p. 155)

Depreende-se da citação acima que, na origem do Movimento, não era propósito assumir a escola como uma dimensão de suas lutas. Apenas, quando o Movimento foi se configurando como organização com identidade política e cultural, é que os seus objetivos foram sendo ampliados, incluindo, assim, a formação humana, a produção “de novos seres humanos”. É, então, que a reivindicação por escolas passou a ser uma das principais finalidades do MST.

Considerando a forma atual da proposta de educação, a autora afirma que o princípio educativo de um movimento social tem a humanização como ponto de partida de toda a ação pedagógica. Isto exigiria uma discussão da educação de um modo mais amplo, ou seja, universal. Abrange toda a pluralidade, a omnilateralidade das dimensões humanas e *humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser humano* (Arroyo *Apud* Caldart, 1998, p. 155). Esta concepção desloca o foco da educação escolar para o estar no mundo e remete aos seguintes questionamentos: “como nos formamos como humanos? Como educar pessoas para que cresçam na sua condição humana?” (*Ibid.*, p.56).

Para discutir o papel da escola na formação humana dos filhos dos sem terra, utiliza-se da metáfora “ocupar a escola”. Esta expressão significa que na educação deve proceder-se da mesma forma que na luta pela ocupação da terra, ou melhor, a escola também precisa ser ocupada com o propósito de resgatar o direito à escolarização. Desta forma, considera-se que o acesso à escola pública constitui-se num direito negado aos trabalhadores rurais, assim como lhes foi negado, também, o direito de posse da terra.

(...) o sentido literal de *ocupar a escola propriamente dita*, ou seja, incorporar no MST a luta pelo direito à ocupação de um espaço específico onde este *estudo* ou esta formação pode (sic) acontecer, de forma organizada, sistemática e, o mais importante, desde a infância, o que quer dizer, incluindo uma preocupação com as novas gerações de *continuadores da luta do povo*. (*Ibid.*, p. 139 – Grifo da autora)

O MST acredita que, além da necessidade de ocupar o espaço escolar, é preciso transformar a organização didática da escola pública, a qual não estaria

atendendo aos interesses daqueles que vivem no campo. Este fato justifica o desejo de construção de uma outra proposta de educação que seja mais compatível com a formação humana para os sem terra.

Para confirmar a sua tese de que a escola precisa ser melhor utilizada pelo Movimento, a autora assinala que o MST já ocupou a escola pública. Para isso utiliza-se dos seguintes argumentos: a) mobilização das famílias pelo direito do acesso à escola; b) organização e articulação do MST em prol da formulação de uma proposta de educação; c) incorporação da escola como uma estratégia da luta pela reforma agrária.

Caldart informa que, na proposta de educação do MST, a escola não é o centro do processo educativo, uma vez que, como se já se disse, o princípio educativo é o próprio Movimento. No entanto, essa autora afirma que a escola tem duas importantes funções a cumprir junto aos sem terra. A primeira função refere-se ao valor do estudo formalizado pela escola, como um direito de todo cidadão, inclusive dos sem terra.

A segunda função que a escola desempenha na pedagogia do Movimento, é justamente o de coordenar o processo de socialização das novas gerações de sem terra, cultivando a memória coletiva do MST. Acredita-se que a escola deva contribuir para o “enraizamento histórico” das novas gerações.

Um outro papel que a escola deve desempenhar, além de ensinar a ler e escrever é desenvolver a formação para a militância, ou seja, formar sujeitos sociais. Os conteúdos da escola devem ser relacionados com os objetivos do Movimento e devem estabelecer a combinação de lógicas pedagógicas, isto é, a vinculação da pedagogia escolar com a pedagogia dos métodos de capacitação massiva.

Caldart considera que a escola pública e o MST possuem lógicas contraditórias e que a relação entre ambos é conflituosa. Por um lado, a escola é uma *instituição social* com regras e valores bem delineados e pouco permeáveis às mudanças. E por outro lado, percebe-se que a lógica do MST funciona como

contraponto à lógica institucional escolar, fortemente marcada pelo imediatismo e sujeito a constantes mudanças, delineadas na correlação das forças políticas na sociedade.

No entanto, segundo a autora, apontam-se possibilidades de se estabelecer sínteses educativas, a partir da relação entre a escola pública e o Movimento, desde que ambos aceitem a existência de lógicas diferentes, evitando a polarização. Para isto, a escola deve deixar de centrar-se em si mesma e adotar a formação humana como foco de seu trabalho educativo. O Movimento, por sua vez, deve aprender com a escola a preocupar-se com questões mais perenes e mais universais, ou seja, olhar para além do imediatismo.

Outro aspecto considerado central na proposta educativa, na sua forma mais elaborada e atual, exposta por Caldart, é a formação/educação política e sócio-cultural dos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essa formação constitui-se num dos elementos preponderantes na concretização do projeto educacional pretendido pelo Movimento.

A educação dos militantes ocorre principalmente durante as ações realizadas no cotidiano do próprio Movimento. O processo de formação dos sem terra acompanha, de certo modo, a “cronologia histórica nacional do MST”. A formação dos militantes pode ser sintetizada em três momentos: a) a articulação nacional da luta pela terra; b) a constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas e, c) a inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. (Caldart, 2000, p.152)

A formação dos militantes, no primeiro momento, é caracterizada por duas marcas. Uma refere-se à participação num Movimento que tem um objetivo comum: ter uma existência social. A outra trata-se da escolha das estratégias de ação.

O segundo momento formativo, na trajetória histórica do MST, é identificado a partir de 1987. A formação neste momento é a de que a luta não termina com a conquista da terra. É considerado o período de consolidação da identidade do sem terra como “um lutador permanente e membro de uma organização social duradoura”. (Caldart, 2000, p.159).

Enfim, o terceiro momento teve início em 1995 e prossegue até os dias atuais. Esse momento representa a inserção do Movimento na luta por um projeto popular voltado para o desenvolvimento do Brasil, marcando dessa forma sua participação efetiva nas questões sociais e políticas que dizem respeito aos rumos da classe trabalhadora.

Caldart assinala que o MST, a partir de 1995, passa a ser inserido na agenda política, tanto na esfera estadual como nacional. Assume, assim, presença marcante em ações populares, fazendo oposição ao Governo Federal e ao denominado “modelo neoliberal”. Entre essas ações destacam-se: manifestação contra a privatização de empresas estatais, marchas nacionais por emprego, justiça e democracia.

De acordo com a postura atual do MST na sociedade brasileira, a autora afirma que a formação dos militantes encontra-se em seu estágio mais elaborado. Isto quer dizer que os sem terra assumiram a função de “lutadores do povo” (Caldart, 2000, p. 103)

Para o futuro deste processo de formação dos militantes, que os transformou em “lutadores do povo”, aponta-se uma questão que tem preocupado o MST. Trata-se da acomodação assumida pelas famílias que já conquistaram a terra, o que poderia gerar uma certa falta de disposição para empreender novas frentes de luta.

A formação dos militantes, segundo Caldart, constitui-se num processo educativo que focaliza a experiência humana de participação num movimento social. Este processo educativo se dá no decorrer dos momentos históricos do próprio Movimento, como já foi assinalado. A autora, para demonstrar como ocorre a formação dos militantes, analisa, a partir do cotidiano do MST, as experiências vividas que promovem a formação da identidade dos Sem Terra.

Inicialmente, assinala-se que o ato de ocupar a terra pode ser entendido como a matriz organizativa e também como a essência do MST. Essa vivência é tida como a mais significativa do ponto de vista da formação dos sem terra, justamente, porque gera mudanças profundas no modo das pessoas se posicionarem

no mundo. A vivência da ação de ocupar uma área de terra produz significados intensos na formação política e pedagógica. Nesta ação de ocupar a terra, Caldart destaca três dimensões importantes: a) formação para a contestação social, ou rebeldia organizada; b) a formação para a consciência de classe; c) o reencontro com a vida.

Viver num acampamento é apontado como um ato educativo marcante na vida dos sem terra. Considera-se que seja um espaço de socialização no qual as pessoas passam a viver em coletividade, com regras de convivência e com uma ética comunitária. A solidariedade é o maior valor cultivado no convívio de um acampamento, em decorrência, até mesmo, da própria sobrevivência, que obriga a divisão e a partilha dos bens materiais e morais para continuidade da luta pela posse da terra.

A vivência sócio-cultural de organizar um assentamento enfrenta contradições e conflitos. De um lado, a conquista e posse da terra levam alguns a uma certa acomodação da situação e ao desejo de fazerem escolhas individuais na forma de produção. De outro lado, o MST quer orientar a partir de suas escolhas, como organização social de princípios e objetivos humanistas bem definidos. A organização dos assentamentos merece mais aprofundamento e síntese mais bem elaborada das experiências vividas como ação educativa no MST.

Ainda na educação/formação dos militantes, Caldart destaca a formação intelectual como um aspecto relevante. Segundo ela, o MST exerce o papel de formador de seus próprios intelectuais, além de aglutinar os estudiosos da academia. Ressalta, ainda, que o interesse do Movimento na formação intelectual dos seus integrantes é formá-los para exercer o papel de dirigentes de um projeto político e não simplesmente formá-los para desempenhar o papel de meros executores de tarefas.

Não se trata de formar intelectuais naquele sentido específico de *pessoas que exercem socialmente a função de intelectuais* (Gramsci, 1985), mas muito mais de (sic) multiplicar os sem-terra que, em sua participação cotidiana no Movimento, tenham capacidade de análise da realidade, de implementação criativa de

princípios e linhas políticas, de proposição e não apenas de execução das tarefas. (Caldart, 2000, p. 198 – Grifo da autora)

Acredita-se, dessa forma, que cada militante que estuda está na verdade confirmando a hipótese de que todos os sem terra podem exercer uma função intelectual, sem necessariamente ter que ser um “intelectual de ofício”.

Outro aspecto da proposta educativa na sua forma atual, considerado um elemento importante na formulação da proposta educacional do MST é a “mística”. Segundo o próprio Movimento, a mística não é algo fácil de ser explicado em sua concretude, visto que se trata, justamente, de um “sentimento,” que deve ser cultivado entre os seus militantes. A mística, que significa mistério, é expressa através de gestos, símbolos, palavras, músicas. Ranulfo Peloso, na obra *A força que anima os militantes* (1994), afirma que a mística é a alma do combatente, é a convicção, a esperança e a certeza da vitória.

Curiosamente, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, no *Novo dicionário da língua portuguesa*, afirma que a palavra “mística” significa “crença ou devotamento arraigado a uma idéia; essência; doutrina; vida religiosa e contemplativa” Confirmando o que diz o autor no conhecido dicionário, Caldart esclarece que a mística tem conteúdo religioso, relação com a igreja e, também, com os camponeses que cultivavam a prática da mística.

A palavra (mística) e boa parte de seus sentidos o MST trouxe como herança de sua relação de origem com a Igreja por sua vez já misturada com a própria cultura camponesa, acostumada a atribuir novos significados às coisas da natureza com as quais convive e trabalha todo o dia, geralmente vinculados a sonhos de uma vida melhor. (Caldart. *Op. cit.*, p. 134)

Caldart aponta alguns aspectos que marcam a relação entre o cultivo da mística na formação dos sem terra: a) a mística e a formação dos valores humanos; b) a mística e o cultivo da história e da memória do povo; c) a mística e a produção cultural. Outro aspecto relevante, tratado na proposta educacional do MST em sua

forma mais elaborada e atual, é a organicidade⁵ do MST. Considera-se que o funcionamento sincronizado das estruturas organizativas desse movimento social determina o grau de envolvimento das escolas no projeto educacional pretendido

A organicidade da proposta de educação no MST constitui um desafio. Isto é, garantir na prática, o funcionamento sincronizado da estrutura. Um exemplo é o funcionamento da organização dos “Coletivos de Educação” que estabelece uma rede de intercâmbio que se inicia nos acampamentos, passa pelas instâncias estaduais, regionais e, envolve, finalmente o Coletivo Nacional. Um problema enfrentado por esta estrutura organizacional é a alta rotatividade dos seus membros, nas diferentes instâncias, e o repasse de informações entre as instâncias intermediárias e os acampamentos e assentamentos.

Outro fato que desafia a organicidade é a falta de permeabilidade das escolas públicas, principalmente, aquelas localizadas nos assentamentos, que não se deixam “ocupar” pela proposta educativa/formativa do MST. Existem casos em que a equipe do Movimento faz um trabalho paralelo ao das escolas oficiais, já que, no próprio interior dos assentamentos, não se consegue viabilizar plenamente a proposta pretendida para os sem terra. Nos acampamentos, esta questão se apresenta de forma diferente, pois as condições objetivas desta população contribuem decisivamente para a materialização da organização que se quer no MST.

Um fato interessante que merece ser destacado na proposta educacional do MST é o tratamento especial dado às crianças, carinhosamente denominadas de “Sem Terrinha”. Os Sem Terrinhas são considerados um “novo sujeito social”. Tais sujeitos vão sendo formados a partir das experiências vivenciadas como espectador e testemunha, ao lado das famílias, nas luta pela reforma agrária. Paulatinamente, esses sujeitos são introduzidos nas ações próprias da vida nos assentamentos e acampamentos. A escola tem papel fundamental no processo de transformação das crianças nos ditos “Sem Terrinha”.

⁵ No âmbito desta obra, a expressão “organicidade” significa o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões (*Ibid.*, p. 164)

A característica da *luta pela terra em família* proporcionou as condições objetivas e o processo histórico de *ocupação da escola* construiu o espaço de emergência do *Sem Terrinha* como um sujeito próprio, feminino ou masculino, e que junta em si três componentes identitários: sua condição infantil ou seu *jeito criança de ser*, com as características, interesses, desejos e sonhos deste tempo de vida; sua condição de *estudante*, porque foi assim que as crianças emergiram no Movimento, mas que pode significar uma experiência com uma densidade bem mais profunda do que simplesmente *estar na escola* e sua *participação direta na organicidade e na história do MST* que dá o tempero diferente em sua infância e em sua *escola de vida*. (*Ibid.*, p. 194 – Grifo da autora)

Os “Sem Terrinha”, segundo a autora, criam suas próprias ações de mobilizações e lutas, como integrantes do MST. Um exemplo dessas ações é a participação das crianças em audiências com autoridades nacionais no Ministério da Educação para reivindicar melhores condições para as escolas dos acampamentos e assentamentos do Brasil.

Caldart assinala que a emergência do sujeito “Sem Terrinha” seja fruto de um processo histórico da “ocupação” da escola pelo MST. Faz parte da formação dos sem terra. Acredita-se, também, que estes novos sujeitos são parte da imagem pública do Movimento. Este fato é comprovado nos materiais de divulgação do MST (revistas, agendas, jornais, manuais, periódicos).

A respeito da participação dos Sem Terrinhas nas frentes de luta, o MST afirma que as crianças estão construindo um jeito diferente de viver a infância no campo. Essa atuação deve contribuir, como subsídio, na discussão sobre a criança e seus espaços na educação.

O MST lamenta a maneira como a sociedade em geral tem avaliado a participação das crianças nas ações do MST, como uma forma de “exploração da infância”. Para o Movimento, a participação das crianças nas atividades dos acampamentos pode ser perfeitamente a oportunidade de vivenciarem, junto com suas famílias, a recuperação da dignidade humana.

Os aliados da proposta educacional do MST

A Igreja Católica brasileira, segundo o discurso do MST, teve uma participação relevante na organização, origem e desenvolvimento do Movimento. Estudos acadêmicos e documentos da Igreja também confirmam esse fato.

Martins (2000), estudioso da questão agrária, assinala que a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST está vinculada ao movimento de laicização da luta pela terra, efetivado pela Igreja Católica, no final do regime militar. Segundo esse autor, a partir dessa época, os “agentes pastorais” passaram a assumir a direção da luta pela reforma agrária, até então sob a coordenação dos bispos da Igreja.

Essa tendência, no meu ver, começou a tomar conta da ação dos agentes de pastoral a partir do final da ditadura, momento em que os bispos se afastaram do que chamavam de pastoral de suplência. Desse modo devolviam aos leigos a direção das grandes e significativas propostas da Pastoral da Terra e das outras pastorais sociais. Esse afastamento aproximadamente coincidiu com a decisão de alguns agentes de pastoral de laicizarem a luta pela terra através da fundação do MST, uma decisão apropriada num momento em que se lutava pela expansão das liberdades civis. (Martins, 2000, p. 113)

Outros autores (Caldart 1999 e Mançano 2000) também destacam a importante participação da Igreja Católica, via Comissão Pastoral da Terra – CPT, na organização da luta pela terra, no final da década de 70⁶.

A Igreja Católica, na década de 80, publicou um documento intitulado *Igreja e problemas da terra*⁷, que expressa sua posição oficial de apoio aos trabalhadores rurais que lutam pela terra.

⁶ Mançano (2000) conclui, em seus estudos, que a Igreja Católica operou *profundas* mudanças que a aproximaram das lutas dos trabalhadores nas décadas de 70 e 80. Essas mudanças são resultantes das decisões tomadas no Concílio Vaticano II (1965); na II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano em Medellín, Colômbia (1968) e na III Conferência em Puebla, México (1979). O autor indica, também, que o movimento de renovação da Igreja Católica pela Teologia da Libertação, por intermédio das Comunidades Eclesiais de Base – CEBS, gerou espaços de socialização política que permitiram a recriação da organização camponesa no Brasil. (Mançano, 2000, p. 49-50)

Nesse documento, a CNBB considera que a responsabilidade pelos graves problemas fundiários é o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo país, que não permite a participação do povo na escolha dos caminhos a serem trilhados pela nação. Assinala que esse modelo econômico favorece somente o lucro dos grandes grupos econômicos, transformando a propriedade da terra num bem absoluto, que tem sido usado como instrumento de exploração dos empobrecidos do campo, pois privilegia a exportação, desconsidera a agricultura familiar e cria forte dependência do país às multinacionais.

A concentração do capital e do poder político nas mãos de poucos, segundo a Igreja, favorece a exploração do trabalho e a marginalização social de contingentes da população cada vez maiores. Considera-se dessa forma o modelo de desenvolvimento econômico-social inaceitável do ponto de vista humano e cristão.

O referido documento informa a fundamentação doutrinal que embasa as “opções pastorais” da Igreja mediante os problemas enfrentados pelos trabalhadores da terra.

A Igreja na sua doutrina social, tratou muitas vezes do problema da propriedade e, explicitamente, da propriedade da terra. Essa doutrina, a Igreja não a formulou apenas em resposta aos desafios que o problema levanta em nossa sociedade, mas também em consonância com uma longa tradição que tem suas raízes na bíblia, na mensagem de Jesus, no pensamento dos santos. Com amor e fidelidade, ela meditou nestes textos e deles soube extrair as suas implicações sociais para a sociedade em que vivemos. (Revista Eclesiástica Brasileira, 1980, p. 144)

A doutrina social da Igreja, ainda que defenda a propriedade individual da terra e dos meios de produção, nunca deixou de enfatizar sua função social, conforme afirma o expoente máximo dessa instituição, Papa João Paulo II, em seu

⁷ O documento intitulado *Igreja e problemas da terra* foi elaborado na XVIII Assembléia Geral da Conferência dos Bispos Brasileiros – CNBB, realizada em São Paulo, em 1980. Encontra-se publicado na Revista Eclesiástica Brasileira – REB. Este documento é composto de três capítulos, os quais abordam os problemas sociais da propriedade fundiária enfrentados pelos trabalhadores rurais, em particular com a ocupação, posse e exploração da terra no Brasil nas décadas de 70 e 80. REB, Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 17 p.

discurso inaugural no Seminário Palafoxiano de Puebla de Los Ángeles, México: “sobre toda propriedade privada pesa uma hipoteca social” (Puebla: conclusões 1979, p. 26).

A Igreja, como parte da fundamentação doutrinal de apoio aos trabalhadores rurais, coloca a existência de duas formas diferentes de apropriação da propriedade da terra. A primeira, denominada de “terra de exploração”, diz respeito ao uso que o capital financeiro faz da terra. Segundo a posição da Igreja, essa forma capitalista de uso da terra visa apenas ao lucro, a exploração dos trabalhadores e a concentração da terra.

A segunda forma, denominada “terra de trabalho”, utiliza a terra como instrumento de trabalho pelo lavrador e sua família. É a propriedade familiar ou comunitária, que tem uma função social e respeita os direitos fundamentais do trabalhador. Essa é a forma de apropriação da terra defendida pela Igreja.

O “compromisso pastoral”, que a Igreja assume com a luta dos trabalhadores da terra, é resultado de um longo período de amadurecimento da Igreja Católica brasileira, à luz das mudanças ocorridas na Igreja Católica Romana nas décadas de 70 e 80, conforme já mencionado no início dessa seção. O fragmento citado, a seguir, expressa os compromissos pastorais assumidos pela Igreja Católica:

- a) procurar submeter o problema da posse e uso dos bens da Igreja a um exame e a uma constante revisão quanto à sua destinação pastoral e social; b) denunciar *situações abertamente injustas e violências* que se cometem nas áreas das dioceses e combater as causas geradoras de tais injustiças e violências em fidelidade aos compromissos assumidos em Puebla (1979,1160); c) apoiar *as justas iniciativas e organizações dos trabalhadores*, colocando nossas forças e nossos meios a serviço de suas causas, em conformidade com Puebla (1979, 1162); d) estimular a participação consciente e crítica dos trabalhadores nos sindicatos, associações, comissões e outras formas de cooperação para que sejam organismos autônomos e livres; e) apoiar *os esforços do homem do campo por uma autêntica reforma agrária*, em várias oportunidades já definida, que lhe permita o acesso à terra, condições favoráveis ao seu cultivo e a aplicação ou

reformulação das leis existentes, bem como para conquistar uma política agrária, trabalhista e previdenciária que venha ao encontro da população; f) defender e promover as legítimas *aspirações dos trabalhadores urbanos* - muitos deles expulsos do campo - em relação aos direitos necessários a uma existência digna da pessoa humana; g) condenar, conforme o documento de Puebla, tanto o capitalismo, cujos efeitos funestos expusemos neste documento, como o coletivismo marxista de cujos malefícios temos notícias em outros países (1979, 312, 313 e 546); h) aprofundar nas Comunidades Eclesiais rurais e urbanas, a vivência do evangelho convictos na sua força transformadora – como forma mais eficaz da igreja colaborar com a causa dos trabalhadores e animados pela encíclica *Mater et Magistra* do papa João XXIII; i) alimentar a sua e nossa coragem e sua e nossa esperança, especialmente na hora das dificuldades e das perseguições; j) contribuir permanentemente na construção do novo homem base de uma nova sociedade (Revista Eclesiástica Brasileira, 1980, p. 149 e 150 - Grifo do documento)

O Partido dos trabalhadores – PT é considerado outro aliado tradicional da proposta de educação adotada pelo MST. Os documentos e resoluções, que registraram a fundação, os encontros e congressos nacionais realizados nos 20 anos de existência desse partido político, informam seu compromisso em apoiar a luta dos trabalhadores rurais sem terra.

A questão agrária foi abordada pelo PT, partido conhecido por sua atuação na esquerda brasileira, pela primeira vez, no seu *Programa de Fundação*, publicado em 1980. Esse documento dedicou três parágrafos para definir o apoio aos trabalhadores da terra. O Partido dos Trabalhadores, no referido documento, compromete-se em desenvolver ações políticas que têm por objetivos:

O fim da estrutura fundiária pautada na grande empresa capitalista e nos latifúndios, que mantêm as terras improdutivas que servem à especulação imobiliária. (...) o fim da expropriação das terras pelas grandes empresas nacionais e estrangeiras (...) a luta pela nacionalização da terra segundo os interesses dos trabalhadores rurais e do conjunto da sociedade brasileira (...) a exploração imediata das terras devolutas, as terras do INCRA e da faixa de fronteira que deverão ser usadas pelos trabalhadores sem terra (...) a criação de

instrumentos econômicos e financeiros como apoio à exploração da terra. (Resoluções de Encontros e Congressos, 1998, p. 69-70).

O *Programa de Fundação* do PT acrescenta, ainda, que defenderá a valorização dos salários dos trabalhadores rurais, assegurando a eles todos os benefícios adquiridos pelos trabalhadores urbanos e, também, a justa remuneração para a produção do pequeno agricultor.

No *Plano de Ação* que faz parte do *Programa de Fundação* do PT (1980), o apoio aos trabalhadores rurais foi ampliado através da formulação de uma proposta de reforma agrária de cunho petista. Esse Plano apresenta cinco questões que definem as propostas de respaldo político à reforma agrária.

a) reforma agrária ampla, massiva e sob o controle dos trabalhadores; b) luta pela terra a quem nela trabalha ou a quem dela foi expulso; c) igualdade de direitos a todos os trabalhadores rurais, sem distinção de sexo e idade; d) garantia de renda mínima justa para os pequenos produtores. (Resoluções de Encontros e Congressos. *OP. cit.*, p. 73)

O *3º Encontro Nacional do PT* (1984) defende a ampliação e aprofundamento das lutas pela reforma agrária sob o controle dos trabalhadores.

Em 1989, durante o *6º Encontro Nacional*, o Partido apresentou o *Programa de Ação de Governo – PAG*, contendo a proposta do governo petista para as eleições presidenciais. O PAG propõe um programa para a questão agrária, contendo dois eixos de atuação. O primeiro eixo tem o propósito de combater o latifúndio e promover a reforma agrária. O segundo, ocupou-se em apresentar um modelo de política agrícola que propõe a revisão da *Carta Magna* de 1988 no que diz respeito à propriedade da terra.

O *7º Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores* apresenta extensa reflexão sobre a questão agrária. Assinala as mudanças ocorridas na agricultura brasileira, em decorrência do desenvolvimento do capitalismo, nos últimos 25 anos. Ao final desse Encontro foi rejeitada a proposta que excluía a reforma agrária como

necessidade e bandeira de luta desse partido político. Ficou estabelecido, assim, que a reforma agrária, além de continuar sendo uma necessidade e uma bandeira de luta do PT assumiria um caráter democrático popular, anticapitalista e um instrumento de luta rumo ao socialismo.

Cumpre, ainda, assinalar que a questão agrária compõe a estrutura da organização interna do Partido dos Trabalhadores, desde sua fundação em 1981. A questão da reforma agrária, dada a sua relevância, assume o “status” de Secretaria de Política Agrária nos Diretórios do PT, em âmbito nacional, municipal e regional.

Os opositores da proposta educacional do MST

Os opositores ou adversários políticos da proposta de educação, na percepção do MST e na perspectiva de que o princípio educativo é o próprio movimento, são representados pelos órgãos governamentais que estabelecem as políticas públicas para a reforma agrária. O Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Executivo Federal e os movimentos sociais organizados pelos grandes produtores rurais personificam os adversários do MST.

Neste texto tratamos de descrever fragmentos do discurso dos opositores da educação/formação proposta pelo MST, encontrados nos documentos governamentais e periódicos veiculados na mídia nacional.

O Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Belens Jungmann Pinto, em entrevista à Revista *ISTOÉ* (1998), declarou que o MST organiza para seus integrantes, uma educação fundada em modelos voltados para a formação de quadros, visando a concretização de um projeto político ideológico e favorecendo a própria continuidade do Movimento. Afirmar que esses modelos educacionais não contribuem para a formação de cidadãos.

Jungmann, na mesma entrevista, afirmou que apóia a iniciativa da educação nos assentamentos, baseada na concepção teórica de Paulo Freire. No entanto, destacou que o próprio educador discordava da utilização de um método como escudo para transmissão de valores políticos, “calcados em modelos

anacrônicos de doutrinação”. O Ministro denunciou, ainda, que o método de “doutrinação”, utilizado pelo MST, é filiado à concepção educativa, adotada na União Soviética e em Cuba, países que no seu entendimento, “obtem a nota zero em democracia”.

Na Revista *VEJA* (2000)⁸, o Ministro Jungmann declarou que MST está passando por um processo de divisão interna entre os líderes e sua base de sustentação. Segundo ele, os problemas da divisão interna surgem a partir do momento em que os acampados se tornam proprietários da terra, pois os novos proprietários “costumam esquecer os ideais sagrados cultuados pelos líderes do movimento” (Revista *Veja*, 2000, p. 49). Jungmann acredita que essa divisão entre a base e os dirigentes do Movimento têm se agravado nos últimos tempos. Decorrente desse fato o MST, segundo o Ministro, estaria diminuindo a sua força de mobilização.

Para o Ministro, os dirigentes acalentam um sonho revolucionário de construir “nos escombros do capitalismo uma sociedade socialista”. Todavia, pondera Jungmann, nem sempre as aspirações dos dirigentes são as mesmas da base de sustentação, ou seja, os objetivos da maioria dos integrantes desse movimento social diferem dos objetivos dos dirigentes. Dessa forma compõe-se a seguinte situação: de um lado os pobres da terra que lutam por um pedaço de chão e, de outro, os dirigentes do MST que projetam a luta pela terra, apenas como um ideal político.

O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, concedeu entrevista ao Jornal *Folha de São Paulo* (2000), cujo tema foram as manifestações, organizadas pelo MST em oposição às atividades programadas pelo Governo para os festejos de comemoração aos 500 anos do Brasil. Fernando Henrique Cardoso declarou estar cansado do tipo de ação desenvolvida pelo MST na sociedade brasileira. Classificou as ações desse movimento social como um ato de desrespeito à instituição Presidência da República, à democracia e ao próprio país.

⁸ Entrevista (maio 2000) concedida, por ocasião da ação massiva do MST de invasão dos prédios públicos em todo o país, como estratégia política de pressionar o Governo Federal na liberação de recursos para os assentamentos e acampamentos.

Fernando Henrique declarou, na oportunidade, que as manifestações são livres. Que o Brasil é um país multirracial, pleno de contradições e de ambigüidades. Reconhece que, como Presidente do país, tem tido uma “paciência histórica” e, também, o entendimento necessário para a convivência pacífica com questões tão conflitantes. Todavia, afirmou que não aceita ofensas pessoais, considera isso um desrespeito à população que legitimou este Governo e o elegeu como executivo da nação.

O Presidente, finalmente, disse que a invasão das repartições públicas pelos sem terra é uma ação que transpõe o limite entre a democracia e a barbárie. Concluiu que o MST, agindo dessa forma, está “descambando para a baderna”. Esse tipo de ação não é aceita em país algum do mundo que proponha ser democrático.

Outro opositor das ações educativas do MST é o Movimento Nacional dos Produtores Rurais⁹ - MNP. Pesquisando jornais diários e semanais, sites da internet pode-se encontrar vasta informação a respeito da posição deste movimento em relação à ação dos sem terra, em particular ao MST. Nesse sentido, importa assinalar que a posição principal encontrada oscila entre a punição ao MST pela desordem e descumprimento das regras sociais instituídas e a responsabilização do governo pela inoperância sobre as ações dos movimentos denominados sem terra.

A título de ilustração, a seguir, registraremos as palavras do jornalista Waldemar Gonçalves Jr. a respeito dos argumentos do Diretor MNP de Mato Grosso do Sul, João Bosco Leal, avaliando as ações educacionais do MST, num artigo do Jornal *Folha do Povo*, de Campo Grande, MS.

⁹ O Movimento Nacional de Produtores Rurais – MNP, criado em 1996, constitui uma sociedade civil, sem fins lucrativos coordenada pela Confederação Nacional da Agricultura – CNA, pela Associação Brasileira de Criadores de Zebu – ABCZ, pela Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB e pela Sociedade Rural Brasileira – ARB. O MNP encontra-se organizado nos estados de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Roraima, Bahia e Paraná. Tem como finalidade a defesa da propriedade privada, seja pequena, média ou grande. Visa, também, à defesa de outros interesses afins dos produtores rurais de todo o país. Sua meta é justamente conscientizar os proprietários rurais da necessidade de proteger-se contra os movimentos intitulados “sem terra”, no entanto, sem utilizarem violência ou ações precipitadas. As orientações do MNP, destinadas aos produtores rurais, encontram-se organizadas em forma de cartilha, disponível em site da internet. Essa cartilha cujo título é “Cartilha do Produtor” contém as seguintes orientações: a) como evitar a desapropriação; b) como evitar as invasões; c) como ajudar o proprietário de terra.

Para comprovar que a ação de sem-terra no Estado tem sido pautada pela violação do direito de propriedade, João Bosco mostra em (sic) inúmeras reportagens divulgadas pela imprensa local. São casos de abate de gado em propriedades ocupadas, denúncias de saques, pedágios em estradas, ameaças de seqüestro, destruição de sedes, agressões, queimas de pastos, invasões e prédios públicos. “O que a polícia ou governo do Estado tem feito contra esse tipo de ação?”, indigna-se o diretor do MNP. (Jornal Folha do Povo, 2000, p. 11)

Leal, no mesmo artigo, criticou a forma como tem sido encaminhado o processo da reforma agrária no país. Referiu-se à questão dizendo que demanda por terra em Mato Grosso do Sul tem se reproduzido em alta escala. Para ele, o aumento do número de pessoas vivendo em acampamentos ocorre devido ao fato de que boa parte dos integrantes dos movimentos denominados sem terra serem vítimas do desemprego e oriundos das periferias das cidades. Conclui, afirmando que grande parcela dessa população não possui qualquer relação com o trabalho no campo. O diretor considera ser esse um dos motivos de 44%, conforme pesquisa elaborada em 1998 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, dos lotes distribuídos serem vendidos ou abandonados.

Neste capítulo, como ficou evidente, procedemos à descrição da concepção educacional propugnada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na sua forma mais elaborada e atual, expressa no discurso de Roseli Caldart. Além disso, realizou-se também a descrição do discurso de apoio e de oposição ao projeto de educação empreendido por esse Movimento, considerado expressivo na sociedade brasileira.

O passo seguinte será a descrição da proposta de educação para os acampamentos e assentamentos, através do discurso veiculado nas fontes primárias, constituídas pelos documentos editados pelo Setor de Educação, do MST desde sua fundação até os dias atuais. A concepção educativa, inscrita nos documentos editados pelo Setor de Educação, vale-se de muitos recursos para ser implementada pelo MST. Esses documentos estabelecem estreita relação com as idéias de Roseli Caldart, principalmente o conteúdo do *Caderno de Educação nº 9*.

CAPITULO II

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST PARA OS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS SEGUNDO AS FONTES PRIMÁRIAS

Neste capítulo, procura-se descrever o discurso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST a respeito da educação. Esse discurso está expresso nos documentos elaborados e editados pelo Setor de Educação do MST. Trata-se de documentos cujo acesso é restrito aos militantes e educadores das escolas das áreas de reforma agrária, coordenadas por esse movimento social. Esses documentos, fundamentados nos princípios gerais de luta do MST, têm função importante no processo de capacitação e formação dos educadores e dos militantes.

A nossa intenção com esse estudo é tornar público o discurso da proposta de educação do MST, tomando como referência a produção acadêmica. A descrição do discurso corresponde ao período que se estende desde a gênese do Movimento até os dias atuais. Pretende-se, com isso, compor o registro da história da produção dos documentos relativos à educação.

Para melhor compreender o processo de elaboração da proposta de educação, proceder-se-á, a seguir, a descrição dos materiais editados pelo Setor de Educação do MST, seguindo a cronologia de edição, ou seja, o período de 1991 até os dias atuais. Com esse propósito foram selecionadas quatro coleções, a saber:

Cadernos de Formação

Cadernos de Educação

Boletim de Educação

Fazendo Escola

Cadernos de Formação nº 18

Para efeito de estudo, cabe esclarecer que, do conjunto da coleção Cadernos de Formação, foi descrito apenas o Caderno nº 18, por ser o único que aborda o tema educação.

O *Caderno de Formação nº 18*, editado em 1991, foi o primeiro texto elaborado pelo Setor de Educação acerca da proposta educacional do Movimento. Com o formato de *cartilha*, este texto é considerado o primeiro material produzido de maneira coletiva, para orientar o trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos. A descrição do conteúdo desta cartilha tem a finalidade de esclarecer, em linhas gerais, a concepção inicial de escola, apregoada pelo MST.

A leitura do *Caderno de Formação nº 18*, intitulado *Como fazer a escola que queremos*, é considerada básica para quem pretende compreender a educação nos acampamentos e assentamentos, sob a influência do Movimento. Trata-se da síntese da prática pedagógica e das reflexões feitas por professores, pais, lideranças e alunos durante os dez anos de existência do MST. Propõe os objetivos e os princípios pedagógicos que devem orientar as atividades nas escolas. O Caderno utiliza uma linguagem didática e de fácil entendimento¹⁰, podendo assim, subsidiar o trabalho educativo a ser desenvolvido, muitas vezes, por professores leigos, recrutados entre os próprios participantes do Movimento.

O Caderno apresenta, inicialmente, os objetivos que o MST propõe para suas escolas. São elencados os seguintes objetivos:

- Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade;
- Ensinar fazendo, isto é, pela prática;
- Construir o novo;
- Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual;
- Ensinar a realidade local e geral;
- Gerar sujeitos da história;
- Preocupar-se com a pessoa integral. (Caderno de Formação nº 8, 1999, p. 12)

As escolas organizadas pelo MST, de acordo com os ensinamentos do Caderno, devem constituir-se num espaço de preparação das futuras lideranças e militantes do MST e dos movimentos populares. A função principal dessas escolas é

¹⁰ A utilização de ilustrações, freqüentemente presentes no Caderno, é um recurso complementar para auxiliar na compreensão da proposta educacional. São, geralmente, alusivas aos comportamentos, atitudes e valores considerados significativos para os integrantes do Movimento, e que, portanto, devem ser cultivados pelos alunos e professores.

apontar os caminhos para a transformação da sociedade vigente. Os professores, além de dedicarem-se à docência, devem participar, sobretudo, dos movimentos populares.

O objetivo primeiro, “ensinar a ler, escrever e calcular a realidade”, citado acima, será, de fato, efetivado, caso professor e alunos trabalhem juntos, pois a atividade coletiva é um fator fundamental da metodologia utilizada pelo Movimento. O aprendizado da leitura e do cálculo não deve ficar restrito aos conteúdos escolares, mas é preciso propiciar também a leitura da “realidade do assentamento”¹¹ e da sociedade em geral.

“Ensinar a partir da prática” constitui-se num outro objetivo proposto pelo MST para as escolas dos assentamentos. Nesta perspectiva, as atividades pedagógicas deveriam levar as crianças a atuarem sobre o seu cotidiano. O Caderno chega a afirmar que a escola deveria funcionar como uma “cooperativa”. Agindo, conforme uma “cooperativa comandada pelos trabalhadores”, as crianças poderiam aprender a decidir o que fazer dentro e fora da sala de aula e, estariam, desta forma, vivenciando, na prática, os comportamentos e atitudes desejadas pelo Movimento.

“Construir o novo homem e a nova mulher” é também um outro objetivo almejado pela proposta educacional do Movimento. A escola deve ajudar os alunos e professores a superarem o individualismo, o autoritarismo e a acomodação, considerados hábitos negativos. A escola deve ser um espaço de construção e prática de novos valores.

Os princípios pedagógicos estão assim descritos no Caderno nº 18: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na

¹¹ A categoria *realidade* é discutida por Alves na perspectiva da Ciência da História. Segundo o autor, a expressão *realidade* deve ser entendida como “realidade humana”. Sem ignorar que as manifestações da *realidade* apresentam singularidades, quando se analisam casos específicos, o que se coloca em discussão é que a atomização da *realidade humana* implica a negação de seu caráter universal. O autor acrescenta, ainda, que é preciso superar “jargões” muito comum entre os professores como, por exemplo: realidade do aluno, realidade da escola, realidade do bairro, realidade regional, realidade da mulher, realidade do negro etc. (Alves Apud Klein, 1996, p. 10-11)

escola e toda escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante; todos se educando para o novo.

Como pode depreender-se dos princípios pedagógicos elencados, há uma estreita relação entre a proposta de educação e as estratégias de organização e funcionamento do Movimento.

A escola, além de constituir-se num espaço de estudo, deve também oportunizar a vivência com o mundo do trabalho e o da produção. Por isso, as crianças devem ser orientadas para ajudar em atividades, como: preparar o lanche, ajudar na secretaria da escola, organizar jogos e campanhas, cuidar do jardim, cultivar uma horta ou um pomar etc. Essas atividades, segundo o Caderno, devem ter relação com os conteúdos programáticos.

As crianças, além de aprender fazendo, vão aprender a importância social do trabalho na Escola e a importância do trabalho em casa ou na Associação. A importância do trabalho na COOPERATIVA DE PRODUÇÃO. O estudo deve refletir sobre o trabalho. Sobre tudo que está sendo feito. Sobre o resultado do trabalho. Sobre sua importância. Assim o trabalho e o estudo ficam ligados um no outro. (*Ibid.*, p. 13)

A democracia é um elemento importante na organização do Movimento e, por isso mesmo, é ressaltada pela proposta educacional. A democracia deve ser aprendida na escola, através do relacionamento entre aluno e professor. Para efetivar o aprendizado da democracia na escola é preciso:

Aprender a DECIDIR. Aprender a RESPEITAR O OUTRO.. Aprender a respeitar as DECISÕES DO COLETIVO. EXECUTAR o que foi decidido em conjunto. Isto é PARTICIPAÇÃO. Isto é DEMOCRACIA. (*Ibid.*, p. 15)

O MST, no *Caderno de Formação nº 18*, assinala que a escola organizada por ele pretende ser diferente. Para tal, o ensino deve partir das experiências de vida, do trabalho, da organização, do relacionamento com os outros e das novas descobertas. Os conteúdos a serem veiculados pela escola têm a função de ajudar na

reflexão da realidade vivida. Para fazer o dito ensino diferente, é preciso que o trabalho pedagógico utilize os seguintes recursos metodológicos: a) o ensino deve partir da realidade; b) o estudo deve ser organizado tendo como base os temas geradores; c) as atividades escolares devem propiciar a relação entre a realidade vivida pela criança e o saber universal; d) o conteúdo ensinado pela escola deve versar sobre conceitos científicos; e) a avaliação escolar deve ser coletiva. (*Ibid.*, 199, p. 18-19)

O professor, figura central na execução da proposta educacional do MST, deve demonstrar domínio do conteúdo das diferentes áreas de conhecimento. Mas, sobretudo, é necessário que este educador seja um militante das causas do MST. Ou seja:

a) deve participar da vida do assentamento, das ações coletivas e defender os objetivos e princípios do MST; b) ter preparo técnico e político da proposta de educação; c) Participar do sindicato de professores e do setor de educação do MST. (*Ibid.*, p. 19)

A escola dos assentamentos, então, precisa formar as crianças para descobrir o sentido pleno da vida, para desenvolver valores diferentes daqueles que a televisão tem mostrado e diferentes também dos valores das famílias capitalistas. Enfim, deve-se formar os alunos para a organização coletiva, para serem cidadãos militantes.

Cadernos de Educação

Os Cadernos de educação compõem a segunda coleção editada pelo MST. Esta coleção é composta de dez cadernos. À medida que novas sínteses vão sendo elaboradas, acerca da proposta pedagógica do MST, são produzidos novos Cadernos.

A coleção Cadernos de Educação¹² aborda o trabalho didático que deve ser desenvolvido nas escolas que estão sob a direção do MST. Apresentam subsídios teóricos para o apoio e reflexão do planejamento e da prática pedagógica dos professores. Estes Cadernos são produzidos de forma coletiva. Ou seja, a elaboração tem início nas “oficinas pedagógicas”, organizadas nos encontros do Coletivo Nacional de Educação, com a participação dos professores dos assentamentos e acampamentos dos estados brasileiros, onde o MST está organizado. A sistematização final dos Cadernos fica sob a responsabilidade dos intelectuais do Setor de Educação.

Caderno de Educação nº 1

O Caderno nº 1, *Como fazer a escola que queremos*, apresenta a proposta pedagógica geral do MST. Esclarece a respeito do princípio pedagógico denominado “partir da realidade”. Contém sugestões práticas de como desenvolver as atividades escolares relacionadas com as ações do Movimento. Esse caderno trata também do conteúdo curricular da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Finalmente, encontra-se, nesse material, orientação de como fazer a “escola diferente”. A escola dita “diferente” é aquela organizada para enfrentar os desafios do ensino do campo, além de contribuir para o alcance dos propósitos do MST.

Caderno de Educação nº 2

O Caderno nº 2, *Alfabetização*, propõe subsídios metodológicos para a alfabetização das crianças. Este Caderno relata principalmente a forma de organização do trabalho escolar. Segundo o que informa o Caderno, a escola deve ser um lugar seguro, acolhedor, receptivo que possibilite a expressão dos sonhos, desejos e felicidade das crianças. Deve ser, então, um espaço de construção coletiva da liberdade e afetividade.

¹² No âmbito deste trabalho, não se realizou a descrição e análise de todos os cadernos da referida coleção, por se encontrarem esgotados os números 01 e 07. Os números esgotados encontram-se restritos ao acervo pessoal dos militantes fundadores dos Coletivos de Educação.

Todos esses sonhos, essa vontade de estudar, nós conseguimos terminar quando nos preocupamos somente com o conteúdo, em passar muitas atividades para a criança copiar, quando o professor faz seu planejamento e não apresenta para os alunos discutirem, acrescentarem; quando não há unidade de trabalho com todos os professores; quando não acontece o planejar a escola como um todo, com a participação dos alunos, pais e professores etc. (Caderno de Educação n. 2, 1994, p. 7).

Nesse sentido, o Caderno sugere que se levantem as principais necessidades da escola no que se referem à estrutura e à organização do espaço escolar. A preocupação concentra-se na distribuição do horário escolar, no “jeito” como serão realizados o trabalho escolar e outras atividades laborais relacionadas ao cotidiano dos assentamentos; no planejamento das atividades de lazer etc.

A metodologia da alfabetização indica que o ensino deve partir da “realidade do aluno”, considerando sempre aquelas experiências que ele já acumulou. Nas atividades de produção de texto, tidas como as mais apropriadas para promover a aquisição da linguagem, o erro é considerado um processo de construção natural da aprendizagem. Por isso, o professor deve, antes de corrigir um problema de entendimento da criança, procurar conhecer o seu processo de construção do conhecimento. O Caderno esclarece esta questão quando afirma que:

Nós precisamos entender que não existe o CERTO e o ERRADO, pois o que existe são os diferentes níveis de respostas para uma tarefa, dependendo dos níveis mentais atingidos pelas crianças (*Ibid.*, p. 20)

Como se pode depreender, o Caderno da alfabetização tem como fundamento os escritos de Luiz Carlos Cagliari, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, os divulgadores da pedagogia denominada “construtivista”. Além desses autores, é também destacada a contribuição do pensador russo L.S. Vigotsky. Estes estudiosos constituem um grupo que discute o aprendizado da língua escrita como um processo de construção individual. Estes estudos foram bastante difundidos nas décadas de 80 e 90, constituindo-se numa alternativa pedagógica para os educadores brasileiros que trabalham na área da alfabetização. Outro autor que contribuiu com seus

escritos para a elaboração do Caderno foi o renomado pedagogo brasileiro, Paulo Freire, através da sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*.

Cadernos de Educação nº 3, nº 4 e nº 5

Para efeito de análise, optou-se por realizar a descrição apenas do Caderno nº 3, uma vez que é nele, que estão descritos os princípios, os objetivos e a forma de organização do processo de alfabetização de jovens e adultos. Os outros dois Cadernos não serão objeto de análise, pois tratam de questões de ordem prática da alfabetização, como, por exemplo, a metodologia de ensino da matemática.

O Caderno nº3 trata de como organizar a alfabetização de jovens e adultos. A apresentação do Caderno esclarece que a sua produção é resultado de um processo coletivo dentro do MST, que ocorreu durante a I Oficina de Capacitação Pedagógica, na UNESP, em Presidente Prudente, São Paulo, em 1992. O Seminário Como Fazer Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos, realizado em São Paulo, em 1993, contribuiu também para a elaboração do material.

O Caderno resume e sistematiza a concepção, os princípios que devem nortear a alfabetização de jovens e adultos. A proposta é dirigida, não somente, aos professores e monitores, mas também aos militantes, pois para o MST a responsabilidade da alfabetização é de todos. O Caderno propõe os seguintes princípios fundamentais:

Que a terra só esteja nas mãos de quem trabalha; lutar pela reforma agrária; lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados; ser um desenvolvimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical, para conquistar; organizar os trabalhadores rurais na base; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; dedicar-se a formação de lideranças e construir uma direção política para os trabalhadores; articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina. (Caderno de Educação n. 3, 1994, p. 10)

A alfabetização a ser ministrada tem como proposta central: trabalhar em favor da classe dos trabalhadores, assumir os princípios do MST, utilizar uma metodologia que seja capaz de transformar os sem terra em “sujeitos críticos construtores de um novo projeto para a sociedade”. Nesse sentido, a alfabetização deve proporcionar não somente o aprendizado das letras, mas também a leitura do mundo, a formação política-ideológica, baseada nos princípios do Movimento.

(...) alfabetização também é trabalho político-ideológico na medida em que reaviva a memória subversiva do povo, ao recordar as lutas dos trabalhadores. Na medida em que ajuda os trabalhadores a entender o funcionamento da sociedade atual e revela aos trabalhadores que são eles os forjadores de todo o capital e de como são roubados do fruto do seu trabalho. Na medida em que se aprofunda um projeto popular-democrático de reconstrução da vida. Na medida em que situa a luta pela terra e a reforma agrária no processo histórico e revela aos trabalhadores que eles são os forjadores da transformação (*Ibid.*, p. 9)

Para promover a alfabetização de jovens e adultos são recrutadas as próprias pessoas que fazem parte do MST. Os alfabetizadores, chamados de monitores, são geralmente escolhidos a partir de critérios fixados pelo Setor de Educação do Movimento. Estes critérios apontam que o professor alfabetizador deve ter:

Quarta série no mínimo; boa desenvoltura na escrita, na leitura, no entendimento e no cálculo; disponibilidade (tempo) e disposição (vontade) para trabalhar; criatividade e iniciativa; disciplina para o estudo e o trabalho; conhecimento básico da história, dos princípios e da proposta do MST; compromisso com a luta; participação em todos os encontros; aprofundamento e avaliação permanente. (*Ibid.*, p. 17)

A formação e a capacitação do monitor são de responsabilidade do Coletivo Estadual de Educação. A formação é feita através de cursos realizados em duas etapas. Na primeira etapa, estuda-se a proposta de alfabetização do MST para jovens e adultos, O Caderno de Educação nº 3; a história do MST e da classe trabalhadora; os princípios do MST; metodologia e trabalho de base; teoria da organização e perfil dos monitores. Na segunda etapa, aprofundam-se os estudos

sobre a didática de alfabetização da linguagem e da matemática, que estão nos cadernos de educação de números quatro e cinco e por fim a elaboração dos planos de aulas. (*Ibid.*, p. 17)

A continuidade do processo de capacitação se dá a partir da troca de experiências em encontros periódicos entre alfabetizadores de um mesmo assentamento ou acampamento. Esses encontros são conhecidos como "brigadas".

A metodologia do trabalho de alfabetização, além de propor o princípio fundamental, qual seja, partir da realidade dos alunos, deve organizar o ensino através de temas geradores. Esses temas versam sobre o cotidiano da vida nos assentamentos e acampamentos, os objetivos do MST e o funcionamento da sociedade, segundo a compreensão dos militantes. Outra estratégia utilizada na alfabetização dos sem terra é a aprendizagem da língua escrita partindo do texto.

Os fundamentos teóricos da alfabetização estão baseados nos estudos de Emilia Ferreiro e L. S. Vigotsky.

Caderno de educação nº 6

O Caderno de Educação nº6, *Como fazer a escola que queremos*, trata, com detalhes, do planejamento da escola. O planejamento é considerado uma estratégia central no processo de edificação da escola almejada pelo MST. Através do planejamento, procura-se definir as linhas norteadoras da educação dos sem terra, a qual, como já se afirmou, deve ser fundada no princípio da participação coletiva. O planejamento é visto como o instrumento capaz de garantir a participação de todos no processo educacional a ser empreendido.

O planejamento escolar prevê três instâncias: a) o planejamento global que corresponde à tomada de decisões no início dos trabalhos na escola. Ele envolve, também, definições que vão, desde as linhas pedagógicas e administrativas gerais, até definição da metodologia de ensino, currículo, sistema de avaliação entre outros aspectos; b) o planejamento anual das atividades que se constitui na previsão das

atividades administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas no período de um ano; c) o planejamento das aulas. (Caderno de Educação n.6, 1995, p. 7)

A proposta de planejamento coletivo da educação está alicerçada na descentralização do poder, participação e divisão de tarefas. Para desenvolver este planejamento deve-se obedecer a certas instâncias de decisão. São elas:

Assembléia geral do assentamento; Equipe ou Comissão de Educação do assentamento; Coletivo de professores; Coletivo de alunos; Coletivos de outros trabalhadores; As instâncias de organização do próprio MST. (*Ibid.*, p. 8)

Além dessas instâncias, deve-se assegurar a participação da Equipe de Educação junto ao Setor de Educação Regional e Estadual, visando uma certa coerência das linhas políticas e da proposta pedagógica organizada pelo MST em esfera nacional.

Caderno de Educação nº 8¹³

O Caderno de Educação nº 8¹⁴, *Princípios educativos da educação no MST*, editado em 1996, apresenta os princípios da educação do MST. Este material incorpora novas reflexões e experiências relativas à escola e ao próprio Movimento dos Sem Terra.

Trata-se de um texto de cunho teórico a respeito da educação. É recomendado para estudos e discussões nos coletivos de educação local, regional e nacional. O conteúdo deste caderno deve ser um “guia” para as ações educativas.

Em sentido amplo, a educação é entendida como um processo de formação da pessoa humana. Ou seja, a educação é vista como um instrumento de transformação do homem e da sociedade. Por isso, deve estar relacionada com um projeto político e ideológico.

¹³ A título de esclarecimento, vale ressaltar que este Caderno é uma referência para os estudiosos que realizam pesquisas sobre o tema. Ele é citado nas dissertações e teses analisadas neste trabalho.

¹⁴ O Caderno nº 7 não foi analisado neste estudo por encontrar-se esgotado, conforme informações obtidas na Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA/ MST/ São Paulo.

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais 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. (Caderno de Educação n.8, 1996, p. 6)

Para efetivar a educação pretendida para a população dos acampamentos e assentamentos, o MST estabelece duas categorias de princípios: princípios filosóficos e princípios pedagógicos.

Os princípios filosóficos referem-se à visão de mundo, à concepção geral de educação e da pessoa humana. Ditam os objetivos gerais do trabalho educativo do MST. No Caderno, esses princípios são definidos a partir de cinco aspectos:

Educação para a transformação (...); Educação para o trabalho e a cooperação; educação para as várias dimensões da pessoa humana; Educação como/para valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (*Ibid.*, p. 10)

Os princípios pedagógicos referem-se aos elementos essenciais para se fazer e pensar a educação do Movimento e devem promover a concretização dos princípios filosóficos. Eles incluem, em especial, a “reflexão metodológica” para a formulação do trabalho pedagógico. Esses princípios estão reunidos em treze itens, assim discriminados:

a) relação entre prática e teoria; b) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; c) a realidade como base da produção do conhecimento; d) conteúdos formativos socialmente úteis; e) educação para o trabalho e pelo trabalho; f) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; h) vínculo orgânico entre educação e cultura; i) gestão democrática; j) auto-organização dos/das estudantes; l) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; m) atitude e habilidade de pesquisa; n) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (*Ibid.*, p. 23)

É interessante ressaltar a explicação que o Caderno apresenta a respeito do entendimento do termo “princípio”. Partindo da definição encontrada no dicionário da Língua Portuguesa, esclarece que os princípios devem orientar as práticas pedagógicas, ainda que, para os seguidores do Movimento, as práticas devem sempre preceder aos fundamentos teóricos, isto é, os denominados princípios.

Boletim da Educação

No âmbito deste trabalho, não se realizou a descrição e a análise de todos os números da referida Coleção, pois os números 01, 02, 03 e 06 encontram-se esgotados, entretanto, podem ser encontrados no acervo pessoal dos militantes fundadores dos Coletivos de Educação.

A Coleção Boletim da Educação propõe informações gerais para o trabalho do professor. Os Boletins estão organizados a partir de textos compilados de obras de autores russos¹⁵. Estes textos são considerados de suma importância para o aprofundamento dos conhecimentos dos professores, pois revelam os princípios pedagógicos que se quer para a proposta de educação do MST. Os textos são organizados pelo Setor de Educação do Movimento e editados em forma de pequenos fascículos. Os textos escritos utilizam-se de uma linguagem coloquial, para facilitar o entendimento dos educadores e educadoras.

Boletim da educação nº 4

O Boletim de educação nº 4, *Escola, trabalho e cooperação*, editado em 1994, aborda o tema escola, trabalho e cooperação. Tem como objetivo aprofundar a compreensão dos professores das equipes de educação dos assentamentos e acampamentos, a respeito da concepção defendida pelo MST. O Boletim ressalta, ainda, a importância da relação entre educação e trabalho, ou seja, a construção de uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação.

O Boletim está estruturado em quatro partes distintas. A primeira parte, *O trabalho educa*, consiste de estudos sobre o trabalho e a educação. Segundo a

¹⁵ Entre esses autores encontram-se: Makarenko, Krupskaya e Pistrak

pedagoga russa Krupskaya, educar é preparar integralmente as pessoas, na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, manual ou intelectual, para construir uma sociedade socialista. A corrente pedagógica, identificada com essa proposta de educação, é aquela que parte da prática, da ação, ou melhor, da pedagogia da práxis. As práticas que educam as pessoas integralmente são aquelas ligadas ao mundo do trabalho.

O trabalho educa porque envolve diversas dimensões da formação humana. Neste processo, acredita-se estar formando a consciência, produzindo conhecimentos e habilidades e provocando necessidades humanas cada vez mais complexas. Todo trabalho pode educar para formar sujeitos capazes de construir uma nova vida social, desde que se estabeleça:

apropriação dos resultados do trabalho; gestão democrática dos processos de trabalho; o dar-se conta do que se está fazendo, para quê e para quem. (Boletim da educação, 1994, p. 7)

Para exemplificar o trabalho educativo, o Boletim ressalta a participação das crianças nas discussões e decisões das ações pertinentes ao cotidiano dos assentamentos e acampamentos.

(...) quando elas podem se organizar num coletivo de trabalhadores infantis, discutindo sobre como podem melhorar a produção, refletindo sobre o que estão fazendo, participando das decisões do conjunto do assentamento, podendo se apropriar do produto do seu trabalho, as dimensões educativas do seu trabalho aumentam bastante (*Ibid.*, p.7).

A segunda parte do Boletim, *A escola pode educar pelo trabalho*, refere-se à questão da relação entre a escola e o trabalho. Esta pedagogia do trabalho requer a compreensão de que a escola tem a função de socialização e de produção do conhecimento científico necessário à vida pessoal e social. Ela recorre à teoria, porém, o ponto de partida é a prática. Deve-se teorizar para retornar novamente à prática. Para isso a escola deve organizar os conteúdos curriculares a partir de temas geradores que tratem do mundo do trabalho e da produção. Deve-se oportunizar

experiências com o trabalho produtivo desde a educação infantil, objetivando a incorporação do valor social do trabalho e da produção. O trabalho produtivo não acontece apenas fora da escola.

A experiência da divisão social do trabalho deve ser oportunizada aos educandos no próprio ambiente de estudo. A organização do espaço escolar pode ser um instrumento pedagógico de aprendizado do trabalho educativo, conforme afirma o fragmento do Boletim nº 4:

(...) organizar, administrar e manter a escola é um processo que deve envolver o coletivo de alunos, desde pequenos, através de um progressivo aumento de responsabilidade. Os alunos podem começar dando conta de organizar a limpeza da escola. E podem passo a passo, chegar a administrar as finanças escolares, a secretaria e a biblioteca da escola (*Ibid.*, p. 8).

À escola cabe a tarefa de oportunizar, aos educandos, uma experiência real de trabalho socialmente dividido. Isto significa que esta instituição pode interferir, alterar e educar a consciência coletiva, assim como estabelecer a lógica do interesse coletivo e da partilha acima dos interesses individuais.

A terceira parte, denominada de *O MST e a escola do trabalho*, destaca que o princípio educativo fundamental da escola deve ser o trabalho. Nesse sentido, o MST entende a escola como um instrumento a serviço do alcance de seus objetivos políticos, enquanto um movimento social que pretende fazer a reforma agrária. Ao estabelecer a relação escola e trabalho, o Movimento pretende encontrar soluções para os problemas enfrentados na organização do próprio assentamento.

A escola do trabalho que se quer é a do “trabalho coletivo”, cuja aprendizagem se dá através da prática e da reflexão. A preparação para o trabalho deve oferecer a iniciação técnica aos educandos para a vida no assentamento. Essa formação deve se constituir em ações concretas que propiciem um aprendizado técnico nos diferentes tipos de trabalho, manual e intelectual, necessários ao meio rural.

A escola do trabalho deve formar homens e mulheres que possam contribuir para o aumento da produção coletiva de riquezas e, conseqüentemente, para a melhoria da condição de vida de todos. Essa poderá ser uma forma de estimular a permanência dessas pessoas no campo.

A construção da escola do trabalho será realizada a partir de objetivos mais amplos, metas concretas e das condições objetivas de cada assentamento.

Que ninguém espere receitas. É em cada assentamento e acampamento, com sua realidade específica, que deve ser encontrado o melhor jeito de fazer esta escola. Combinando os objetivos mais amplos com metas concretas e com as condições objetivas de cada local. E aqui vale o mesmo princípio: A gente só vai aprender, realmente o que é a escola do trabalho, fazendo-a na prática e daí avaliando e estudando permanentemente sobre o que está sendo feito e o que ainda está por fazer. (*Ibid.*, p. 11)

Como é possível perceber do exposto, o conjunto das atividades laborais desenvolvidas no âmbito dos assentamentos e acampamentos deve servir de motivação e de exemplo para a formulação do trabalho pedagógico a ser empreendido na escola autodenominada do “trabalho”.

Finalmente, a quarta parte do Boletim nº 4, *A escola do trabalho: cooperação e democracia*, afirma que a escola do trabalho não se refere a qualquer tipo de escola, mas, sim, àquela em que o trabalho é plenamente educativo, social e necessário; que inclua a “cooperação” e a “democracia”. A gestão da escola pretendida pelo MST deve ser, assim, fundada nos princípios da democracia.

Para assegurar o funcionamento de uma gestão escolar democrática, o Boletim propõe alguns ingredientes considerados essenciais. São eles:

Participação da comunidade (assentados e acampados) na direção da escola; organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola; espaço específico de auto-organização dos alunos, para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior de gestão da escola. (*Ibid.*, p. 14)

A “auto-organização” dos alunos é um dos pilares da escola pleiteada pelo MST. Essa proposta de organização escolar tem como base os estudos realizados pelo autor russo, Pistrak, em sua obra intitulada *A escola do trabalho*. O que se pretende é justamente a formação de um coletivo de alunos cujo fim é a construção gradativa de uma cooperativa ou associação de estudantes, que se inicia com as crianças, e tem como objetivo a gestão da denominada “escola do trabalho”.

O que se depreende do Boletim nº 4 é a proposta de uma escola plenamente coletiva, que funcione como uma cooperativa de aprendizagem, onde as decisões sejam tomadas em conjunto. Essa escola deve organizar as crianças e os jovens em setores de trabalho, de forma que seja possível a experiência de um trabalho produtivo socialmente dividido. Os professores serão organizados em coletivos, diretores e professores escolhidos pela comunidade. Tendo como base de todo o processo educativo o trabalho, a cooperação e a democracia, espera-se que tal instituição educacional seja formadora da nova pessoa humana, isto é, constitua-se num verdadeiro laboratório para a construção de uma nova sociedade.

Boletim da educação nº 5

Este texto é a síntese de uma das Conferências proferidas sobre os problemas da educação escolar soviética, em janeiro de 1938, para o Comissariado do Povo de Instrução pública da Federação Russa. As práticas educativas de Makarenko representam para o MST o ideal de escola do trabalho coletivo que se quer ver concretizado nas escolas dos assentamentos.

O Boletim da educação de nº 5, *O trabalho e a coletividade na educação* trata da experiência pedagógica desenvolvida por Makarenko na colônia Gorki e na comuna Dzerjinski, com adolescentes marginalizados. A principal contribuição da experiência está na relação que se procurou estabelecer entre educação, trabalho e coletividade. Tal experiência foi pensada tendo como referência os ideais de uma sociedade socialista.

Makarenko foi um dos primeiros pedagogos a apresentar uma experiência de trabalho pedagógico, tendo em vista o princípio da relação do ensino com o trabalho produtivo numa coletividade infantil.

O texto do Boletim constitui-se no relato de uma experiência desenvolvida entre os anos de 1920 e 1936, na comuna de Dzerjinski. Trata-se de uma experiência sobre o ensino e o trabalho realizada na produção de móveis, furadeiras elétricas e máquinas fotográficas, utilizando a mão de obra de crianças e adolescentes. O autor afirma que a verdadeira educação para o trabalho tem que ser organizada através do trabalho coletivo e deve envolver a produção. Segundo Makarenko, a educação visa, também, desenvolver os hábitos organizadores de autodomínio, de disciplina rígida, semelhante à que se aplica nos quartéis; da subordinação e da dependência ao coletivo; do apreço pelo trabalho que realiza, e acima, de tudo, desenvolver os hábitos necessários para ser considerado cidadão da União Soviética, pós-revolução 1917.

Boletim da Educação nº 7

O Boletim da educação nº 7, *Educação infantil: construindo uma nova criança*, apresenta os fundamentos teóricos da educação infantil. Elaborado pelo coletivo de educação, o Boletim é destinado à reflexão a ser feita pelos professores, lideranças, dirigentes, famílias e pelos demais habitantes dos acampamentos e assentamentos. A educação infantil, para o MST, deve ser entendida como uma responsabilidade de todos que convivem com as crianças.

Os direitos da criança de zero a seis anos são ressaltados, no Boletim, tendo como referência os textos LDB/1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir do princípio de que os direitos da criança já estão estabelecidos na legislação vigente, o Movimento pretende, então, organizar instâncias de lutas para que tais direitos sejam de fato concretizados.

Uma coisa é a educação infantil estar garantida enquanto lei, enquanto direito, outra é fazer valer realmente esse direito junto de nossas crianças. A busca, a forte luta por esse direito deve ser de todos os adultos (assentados e acampados)

comprometidos com a formação dos seus pequenos, pois “os direitos conquistados precisam ser concretizados” (Sonia Kramer) transformados em ações concretas e organizadas. (Boletim da Educação n.7, 1997, p. 6)

Além do destaque dado à questão dos direitos da criança, previstos em lei, o Boletim aborda aspectos referentes ao desenvolvimento infantil, destacando as fases pelas quais as crianças passam. O trabalho educativo a ser realizado para desenvolver o conhecimento da criança, no período de zero a seis anos, deve partir da expressão da realidade que a criança vive, valorizando a luta dos trabalhadores, sua história e trajetória, para que aprenda a amar as conquistas de sua família e de todos que a cercam. Nesta fase é importante criar situações práticas para que se desenvolvam na criança a solidariedade, a sociabilidade, o espírito de investigação e as relações de amizade e de justiça.

O brinquedo é destacado como instrumento importante no desenvolvimento infantil, conforme ensina a Psicologia. São enfatizados a função e o papel do adulto nas brincadeiras. São sugeridos jogos infantis para trabalhar com as crianças.

O Boletim, enfim, reúne as informações necessárias para auxiliar na organização e funcionamento dos serviços a serem oferecidos às crianças dos assentamentos e acampamentos. Oferece, também, orientações aos pais para que possam encaminhar de forma adequada a educação e tratamento das crianças. A bibliografia utilizada pelo Boletim constitui-se basicamente de estatutos, leis e, sobretudo, de obras de autores conhecidos como Vigotsky, Sonia Kramer, Kamii, Didonet, entre outros.

Fazendo escola

A análise da *Coleção Fazendo Escola* ficou restrita ao livreto nº 1, pois até o momento este foi o único número editado.

A *Coleção* denominada *Fazendo Escola* descreve as experiências educativas desenvolvidas pelas escolas dos assentamentos e acampamentos. Tem por objetivo socializar as práticas pedagógicas propostas pela educação do MST.

Esta Coleção pretende constituir-se num espaço de relatos das práticas educativas realizadas pelos próprios atores sociais, incluindo depoimentos de professores, pais, alunos, enfim, de todas as pessoas envolvidas no trabalho educacional.

Entre os diversos trabalhos educativos desenvolvidos pelo Movimento, o livreto destaca a narração da experiência denominada “Escola itinerante dos acampamentos do MST¹⁶. Tal experiência teve início no ano de 1996, no acampamento Palmeirão, em Julio de Castilhos, no Rio Grande do Sul”.

A referida experiência está voltada para as crianças que freqüentam o Ensino Fundamental. O trabalho didático é organizado em etapas flexíveis, para atender, justamente, as próprias condições de vida itinerante do pessoal acampado. Esse caráter transitório a ser dado ao ensino advém da “ilegalidade” que marca a vida num acampamento, originado a partir da invasão de terras. Tal fato requer que a escola acompanhe as mudanças constantes de espaço físico, a que está sujeito um acampamento.

Talvez um dos principais aprendizados da escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infra-estrutura, mesmo numa escola *sem sala* como dizem as crianças. Debaixo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana. (Escola Itinerante em acampamentos do MST, 1998, p. 8)

A “Escola Itinerante”, como o nome anuncia, acompanha, segue o acampamento, em todas as suas atividades. A título de exemplo, podem-se citar as seguintes atividades: as marchas; as frentes de trabalho dos pais; as ocupações de órgãos públicos. A natureza transitória que marca essa forma de vida exige que os professores responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto pedagógico residam nos próprios acampamentos.

¹⁶ Outros registros realizados sobre este tema podem ser encontrados na dissertação de mestrado de Darlan Faccin Weide, intitulada “Que fazer pedagógico em acampamentos de reforma agrária no RS” em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1997 e também no relatório que justificou a aprovação da experiência, entregue à Secretaria de Estado de Educação do RS.

A base administrativa e pedagógica para o funcionamento legal da “Escola Itinerante” é dada por uma escola estadual que acompanha e viabiliza a documentação da vida funcional dos professores e alunos, incluindo-os como parte integrante de uma escola pública estadual.

Os conteúdos curriculares devem ser selecionados a partir do critério de utilidade social para os alunos. As programações dos dias letivos, dos locais e dos horários de funcionamento das aulas são fixadas pelos professores e alunos, juntamente, com o Setor de Educação do MST. Entretanto, a proposta do projeto é de que a escola seja organizada em tempo integral, de forma que, em um dos turnos as crianças tenham aula e, no outro, freqüentem as chamadas oficinas pedagógicas, com o propósito de ampliar os conhecimentos sobre a cultura do seu povo.

O livreto destaca a experiência pedagógica intitulada “Escola Itinerante” como um exemplo que poderá ser seguido pelo Movimento. No entanto, discute também os limites e desafios da trajetória e execução da experiência, a partir dos seguintes aspectos:

a) a comunidade e professores precisam se dedicar a estudar e discutir o que querem que os seus filhos aprendam: os conteúdos, a metodologia, a forma de organização, os valores e a mística; b) outro desafio é o da formação permanente, continuada dos educadores, o que significa também autoformação, já que nem sempre é possível estar em cursos ou com acompanhamento pedagógico externo; c) como será a escola depois no assentamento? As crianças irão aceitar uma metodologia que não seja participativa, um ensino que seja fora de sua realidade, professores que não estejam preparados para ensinar o que precisam aprender? (*Ibid.*, 1998, p. 35-36)

Para maiores esclarecimentos sobre a experiência da Escola Itinerante, o livreto apresenta, em anexo, os seguintes documentos: o projeto que deu origem à experiência pedagógica; o Parecer do Conselho Estadual de Educação e o termo de visita dos alunos do acampamento Palmeirão, localizado no município Julio de Castilhos, Rio Grande do Sul, entregue à Secretaria de Estado de Educação.

Caderno de Educação nº 9.

Este Caderno vem sendo elaborado desde 1994. Ele incorpora as reflexões da prática das escolas dos assentamentos e as contribuições dos Coletivos de Educação dos últimos anos. A versão final foi discutida no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária (I ENEFA) e no I Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do Campo, realizado pelo MST, em 1999, em Porto Alegre, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O Caderno de Educação nº 9, *Como fazemos a escola de educação fundamental*, editado em 1999, tem o objetivo de colaborar com a organização de uma escola voltada para atender as crianças e jovens que vivem no campo. Essa escola deve considerar toda a experiência pedagógica acumulada pelo MST e pelo Projeto Popular para o Brasil¹⁷.

O Setor de Educação discute, inicialmente, a inadequação da expressão “Ensino Fundamental”. Ele considera que a utilização dos termos Educação Fundamental seria mais apropriado, pois a palavra “ensino” não corresponderia à dimensão do trabalho educacional que vem sendo desenvolvido pelas escolas do MST.

O Caderno pretende contribuir para a discussão sobre o “jeito da escola” se organizar e estabelecer relações sociais, pois acredita que mudar somente o conteúdo e a didática não é suficiente para qualificar o processo educativo.

Para fazermos uma escola diferente não basta trocarmos os conteúdos das disciplinas e alterarmos a metodologia de sala de aula. O jeito de organizarmos a escola e as relações sociais que esse jeito gera são tão importantes como o conteúdo e a didática. Queremos mudar o conteúdo e a forma da escola funcionar para qualificar o processo educativo. (Caderno de Educação n. 9, 1999, p. 3)

¹⁷ O Projeto Popular para o Brasil constitui-se de discussões realizadas sobre a construção de um projeto popular de desenvolvimento do Brasil. O MST participa das discussões desde 1997. O contexto e conteúdo desta discussão encontram-se no livro, *A opção brasileira*, do autor César Benjamin e outros, publicado em 1998.

O Caderno destaca que o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra possui uma pedagogia que se constitui no próprio movimento que o MST faz para educar as pessoas que dele fazem parte. O princípio fundamental desta pedagogia é a própria organização do MST. A partir desta lógica, as pessoas que integram o Movimento possuem uma identidade *historicamente* construída, uma condição social: são os “Sem Terra”¹⁸ e os filhos das famílias acampadas e assentadas, os “Sem Terrinha”. “Sem Terra” ou “Sem Terrinha”, mais que um nome próprio a ser herdado dessa ou daquela família, os integrantes do MST passam a ser sujeitos de um movimento social, herdando o nome desse movimento social que se materializa em um modo de vida constituindo-se, então, numa cultura que

projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual. (*Ibid.*, p. 5)

A educação como formação humana, um princípio filosófico, coloca o MST como o principal educador. Por isso a história da educação é entendida como a história do próprio Movimento. Nessa ótica, a educação é entendida como a ocupação de terras, o acampamento, o assentamento, a realização de uma marcha, a conquista de uma escola, a ocupação de um órgão público, enfim, todas as ações empreendidas pelo Movimento. Nesse sentido, o MST é considerado, por seus integrantes, como a “grande escola”; a qual deixará como herança um “jeito de ser mais humano”.

A formação humana, apregoada pelo MST, pretende uma espécie de “enraizamento”¹⁹ dos seus integrantes, ou seja, espera-se que os habitantes dos acampamentos e assentamentos fixem “raízes” na coletividade a ser estabelecida

¹⁸ A obra *Pedagogia do movimento sem terra*, da autora Roseli Caldart, elucida as causas do uso da grafia do nome sem terra em letras maiúsculas, sem o hífen e sem a flexão de número. Segundo a autora, no Brasil, “a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com o hífen e com a flexão de número (“os sem terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os *sem-terra*.” (1999, p. 16-17).

¹⁹ Informações a respeito do conceito de enraizamento são encontradas na obra supracitada, *Pedagogia do movimento sem terra*, 2000, p. 65-67.

pelo Movimento. Acredita-se que, desta forma, poderão ser criadas as condições necessárias para a participação efetiva de um movimento social capaz de promover a tão almejada transformação da sociedade.

A educação dos sem-terra do MST começa com seu enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solta no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para uma nova experiência na vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe é a raiz de nossa pedagogia (sic.). (*Ibid.*, p. 6.)

O processo de formação humana é a base para a discussão das matrizes pedagógicas coerentes com o princípio da educação pretendidas pelo MST. Nesta perspectiva, a pedagogia que dá conta da tarefa de humanizar as pessoas vai além da escola pública formal, pois, deve envolver a vida em toda sua extensão. A escola precisa participar do movimento pedagógico do MST para que juntos possam vencer os desafios que o processo educativo da formação humana requer. Os professores, neste processo, devem assumir o papel de sujeitos da construção desta escola. Eles devem promover a reflexão das práticas do Movimento, tirando delas os parâmetros pedagógicos que nortearão a formação dos sem terra.

O Caderno assinala, ainda, que o MST vem produzindo uma “forma diferente” de organizar a educação intitulada de “pedagogia do movimento”. Esta organização educacional deve acompanhar o “movimento de formação dos sem terra”. Neste caso, o sujeito responsável pela educação é o próprio MST.

No entanto, como destaca o Caderno, ao produzir um “jeito diferente” de educar, o MST não criou uma nova pedagogia e, sim, gerou uma forma diferente de articular as diferentes matrizes pedagógicas existentes. Desta forma o MST

acaba pondo todas elas (matrizes pedagógicas) em *movimento*, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou noutro. (*Ibid.*, p. 7)

Como se pode observar, pelo exposto, a postura aconselhada no que se refere à escolha da matriz teórica que irá fundamentar a educação no Movimento é a seguinte: ao invés de se optar por apenas uma matriz, deve-se lançar mão de todas aquelas “pedagogias” que poderão, de alguma forma, dar suporte ao trabalho educativo efetivado numa determinada situação.

Ao tratar das diferentes “pedagogias”, que o professor do MST poderá recorrer para ministrar suas aulas, o Caderno apresenta uma descrição detalhada de cada uma delas. A seguir serão sumarizadas, a título de ilustração, as oito “pedagogias” apontadas pelo Caderno.

A Pedagogia da luta social tem sua origem nos embates travados no interior do Movimento para alcançar seus objetivos. Nesta pedagogia o que educa é o próprio movimento da luta em suas contradições, enfrentamentos, vitórias e derrotas. Ela visa uma postura de crença na mudança. Para cultivar esta postura, o processo educativo deve incluir os conteúdos escolares e também as práticas pedagógicas, fortalecendo os valores apreendidos na luta do MST, os quais são principalmente: o inconformismo; a sensibilidade; a indignação frente às injustiças; a contestação social; a criatividade diante das situações difíceis; a esperança. (*Ibid.*, p.7)

A Pedagogia da Organização Coletiva tem a dimensão da cooperação desenvolvida no interior do Movimento, a partir dos objetivos da reforma agrária e do propósito de construir um novo modelo de desenvolvimento para o campo.

É uma forma de educação que pretende ser diferente, propondo a quebra da individualidade. Aconselha a divisão de tarefas, o trabalho coletivo e prevê o funcionamento das escolas como uma cooperativa de aprendizagem, na qual o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o próprio coletivo. Estimula a cooperação e a solidariedade como a forma natural de pensamento e conduta das pessoas. (*Ibid.*, p. 8)

A *Pedagogia da Terra* trabalha a importância da terra na vida do homem e da mulher. A escola deve desenvolver a percepção da história e do cultivo da terra, o seu manuseio cuidadoso. O aprendizado e a paciência de semear e colher no tempo certo são atitudes que devem ser aperfeiçoadas. Esta pedagogia adotada pelo MST, além de propor o trabalho educativo relacionado ao culto à terra, orienta que as escolas devem desenvolver atividades criativas e práticas diretamente ligadas a terra. (*Ibid.*, p. 8)

A *Pedagogia do Trabalho e da Produção* visa ao fortalecimento do trabalho produtivo, ou seja, o trabalho que gera a qualidade de vida social e que identifica os sem terra com a classe trabalhadora. Esta pedagogia educa para construir um novo sentido para o trabalho no campo. Produz novas relações de produção e de apropriação dos resultados desse trabalho pelo trabalhador.

Através do trabalho, esta pedagogia pretende produzir conhecimento e habilidade, com as quais se forma a consciência. O trabalho possui uma potencialidade pedagógica e a escola pode tornar o trabalho mais educativo, à medida que estabelece vínculo com as outras dimensões da vida humana. (*Ibid.*, p. 8)

A *Pedagogia da Cultura* tem origem no trabalho educativo e está vinculada ao modo de vida produzida pelo MST, isto é, a forma de ser, de viver e de se reproduzir. Esta pedagogia envolve o resgate dos símbolos, das ferramentas de trabalho, dos gestos, enfim, de toda a mística que envolve o Movimento. É conhecida como a pedagogia do exemplo, das atitudes e do símbolo.

Nessa pedagogia a escola deve trabalhar no fortalecimento dos símbolos do MST e do país. Orienta que o ser humano também se educa através do diálogo, nas relações com os outros. Nesse sentido, os professores devem ser uma referência como modo de vida. A escola deve oportunizar a reflexão sobre as diversas dimensões da vida, principalmente sobre a grande “família chamada MST”. (*Ibid.*, p. 9)

A Pedagogia da Escolha surge das escolhas que os componentes do MST precisam fazer permanentemente, diante das múltiplas opções que a vida social oferece. As escolas devem refletir a construção de valores pessoais e coletivos. Os integrantes do MST estão constantemente tomando decisões, isto é, fazendo escolhas.

Esta pedagogia existe à medida que se reconhece que as pessoas se educam, se humanizam cada vez mais, a partir do momento em que são estimulados a fazer escolhas, refletir sobre essas escolhas e assumir a responsabilidade pelas próprias decisões. A escola pode ajudar os alunos a tomar decisões e responsabilizarem-se pelas suas escolhas sejam elas, grandes ou pequenas. (*Ibid.*, p. 10)

A Pedagogia da História nasce do cultivo e da produção da memória e da percepção da história, como parte do processo educativo. Segundo esta pedagogia, deve ser cultivada a memória histórica do Movimento. Para o MST, cultivar a memória é educar para sentir que o passado é uma experiência individual e também coletiva. A escola precisa encaminhar o estudo da história como uma dimensão importante em todo processo educativo, principalmente, para proceder ao resgate permanente do MST, valorizando sua trajetória, dos pequenos agricultores e dos trabalhadores do país e do mundo. Enfim, com esta pedagogia é fundamental que o aluno aprenda a conhecer a história e seu movimento. (*Ibid.*, p. 10)

A Pedagogia da Alternância está relacionada às experiências das escolas rurais que procuram se integrar com a família e a comunidade. Favorece o estreitamento dos laços afetivos e vincula os alunos com a vida no acampamento e assentamento enquanto resgata o amor à terra. (*Ibid.*, p. 10)

Após tratar das pedagogias que dão o norte às práticas pedagógicas, o *Caderno de Educação nº 9* procura esclarecer as características da escola do MST.

A escola do MST, denominada “escola do campo”, está vinculada a um movimento de “luta social” pela reforma agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão. Tal escola tem seus

fundamentos na Pedagogia do Movimento, que é na verdade o movimento de várias pedagogias (*Ibid.*, p.11).

Este movimento das pedagogias da escola do MST se dá a partir do desenvolvimento de atividades que levem em conta todas as dimensões humanas, respeitando os ciclos de vida em que se encontram os alunos. O objetivo educacional é o de proporcionar, não apenas a aquisição dos conhecimentos e de competências técnicas, mas, principalmente, propiciar a formação de valores humanos. Para isso a escola deve sair de si mesma e vincular-se a outras práticas pedagógicas que se encontram fora dela.

O Caderno afirma, ainda, que, para colocar em prática a escola exigida pelo MST, é necessária a discussão de quatro dimensões que fazem parte da construção do "jeito de ser", ou melhor, da "forma de ser" da escola: a estrutura orgânica; o ambiente educativo; o trabalho/produção e o estudo.

A "estrutura orgânica" constitui-se numa forma de organização da gestão da escola que objetiva produzir uma cultura de participação efetiva dos alunos, pais, professores e a comunidade em geral dos acampamentos e assentamentos. Deve garantir os princípios da gestão democrática, privilegiando o atendimento aos princípios organizativos do MST, em particular, o da "direção coletiva", já descrito neste trabalho.

Nesse sentido, o que se pretende da escola é que ela assuma a lógica de organização e gestão do próprio MST. Para que os alunos aprendam as regras de organização, escolha e avaliação dos seus representantes e, ao mesmo tempo, desenvolvam atitudes de pesquisa, estudo e avaliação, é necessário que eles participem de todo o processo educativo. É desta forma que se acredita estar formando os trabalhadores e militantes que promoverão as transformações sociais.

Os elementos principais que compõem esta estrutura orgânica escolar são os alunos, os professores, a comunidade assentada ou acampada e as instâncias do MST.

Os alunos, um dos segmentos dessa estrutura, devem se auto-organizar em coletivos, denominados “Grupos de Atividades”. Esses Grupos têm a função de coordenar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e de representá-la junto à escola.

Entendemos por auto-organização o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo e da escola como um todo (sic). (*Ibid.*, p. 14)

Quanto aos professores, o Caderno destaca que o gênero feminino representa a maioria absoluta entre aqueles que se ocupam com a tarefa de educar as crianças e os jovens dos acampamentos e assentamentos. A denominada educadora deve ser uma pessoa “apaixonada” pela arte de educar e, deve, acima de tudo

ser a favor da reforma agrária; militante do MST; conhecer e valorizar a história do MST; ter sensibilidade humana; reeducar seus valores nas relações interpessoais; ser um educador coletivo; romper com a visão de repassador de conteúdos; tratar pedagogicamente a luta, o trabalho e a vida. (*Ibid.*, p.16)

O Movimento considera, como educadoras, além das professoras, também as pessoas que atuam nas funções administrativas, como a secretária, merendeiras, faxineiras; voluntários, técnicos que trabalham no assentamento ou acampamento, enfim todas as pessoas envolvidas no processo educacional das crianças e jovens.

A comunidade, outro segmento da estrutura escolar, tem função importante na concretização do processo pedagógico. É, com frequência, solicitada para participar dos debates e decisões das assembléias e do conselho escolar, através dos representantes que compõem as Equipes ou Setores do MST. A comunidade também marca presença participando da coordenação e reorientação do processo pedagógico; atuando como monitores; durante a realização de mutirões; recontando aos alunos a história de lutas dos pais e da classe trabalhadora; auxiliando nas tarefas escolares; assumindo o espaço da escola como parte da própria comunidade.

Como parte da estrutura orgânica da escola encontram-se, ainda, as “instâncias do MST”, as quais são constituídas por setores das diversas áreas de atuação do Movimento, em âmbito regional ou estadual. Essas instâncias devem contribuir com o processo educativo, fornecendo materiais pedagógicos e políticos para a formação e capacitação dos professores.

O “ambiente educativo” constitui a segunda dimensão que explicita a forma de ser da escola de Educação Fundamental do MST. Tal dimensão está relacionada ao jeito da escola ser e funcionar.

A mística é um elemento significativo do ambiente educativo. É entendida como a “alma da identidade do Sem Terra”. A mística é entendida como uma energia que anima o cotidiano, resgata o amor ao trabalho e o sentimento de pertencer a uma organização, a um coletivo, ao MST e ao conjunto da classe trabalhadora. Essa prática expressa-se através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música e dos símbolos do MST. A mística é utilizada na escola do MST com o propósito de despertar nos alunos

a pertença a uma organização, o MST, e o respeito a seus símbolos; fazer aflorar o amor ao MST, a ser Sem Terra, a pertencer à terra, a ser parte da terra (sic).
(*Ibid.*, p. 23)

Os valores humanistas e socialistas devem fazer parte do ambiente educativo das escolas dos acampamentos e assentamentos. Mais que um aprendizado teórico, os valores são entendidos como vivências que precisam ser amadurecidas pelos alunos e corrigidas por todas as pessoas através do exercício do cotidiano.

A escola do MST deve ensinar os alunos a estabelecer e seguir as regras de convivência, construídas coletivamente, e a prática dos valores humanistas e socialistas, que são, principalmente, os seguintes: solidariedade; espírito de sacrifício; capacidade de indignação; valorização da vida; sentido do trabalho voluntário; valor do estudo; esperança; ternura.

O Caderno de educação nº 9 descreve, ainda, alguns valores estabelecidos pela sociedade atual, os quais representam desafios a serem enfrentados pela escola organizada pelo MST. O desafio é desenvolver um processo educativo que permita: a superação do domínio da cultura machista; entender as questões de gênero; superar as concepções tradicionais de família; superação do racismo; dar mais atenção à questão dos portadores de necessidades especiais, entre outros.

A escola de Educação Fundamental do MST organiza o processo pedagógico em diferentes tempos educativos, visando atender as diversas dimensões da formação humana. São sugeridos os seguintes tempos educativos: tempo de aula; tempo de trabalho; tempo de oficina; tempo esporte/lazer; tempo de estudo; tempo de mutirão; tempo do coletivo pedagógico.

O espaço físico é outro elemento que faz parte do ambiente educativo das escolas do MST. A escola deve ter um terreno que dê para construir o prédio da escola e também as unidades de produção. O prédio escolar deve ter espaço para instalar os seguintes serviços: biblioteca e videoteca; cozinha e refeitório; salas de aula; salas de oficina, salas de produção; alojamento e ainda área para esporte e lazer.

Entretanto, a proposta do MST admite que, para iniciar o processo educativo basta um espaço físico que reúna as seguintes condições básicas:

Jamais esquecer que estamos construindo a escola possível. Enquanto lutamos pelas melhorias necessárias devemos ir realizando o processo educativo. Se não tiver carteira escolar podemos trazer um banquinho de casa para escrever sentados no chão. Nos acampamentos a gente já aprendeu como se faz isto... (*Ibid.*, p. 28)

A avaliação é parte do ambiente educativo da escola. Ela deve ser entendida como um processo constante, participativo e democrático, que abrange todas as pessoas e todos os momentos do processo educativo. Tem o objetivo de oferecer oportunidade para que as dificuldades sejam superadas. Deve-se avaliar tendo em vista o crescimento humano das pessoas, a solidariedade, a participação nas

atividades e no trabalho e, também, o aprendizado escolar, o desenvolvimento intelectual e a capacidade de utilizar estes conhecimentos na prática.

O MST tem colocado, como um grande desafio, a construção de uma proposta de avaliação que tenha como parâmetro os valores e os princípios do próprio Movimento.

A terceira dimensão do "jeito de ser" da escola do MST é o "trabalho e a produção". Reafirmando o que está expresso no Caderno nº 8, que trata dos princípios da educação, o trabalho é o princípio educativo fundamental para a escola do Movimento. O trabalho humaniza as pessoas, entretanto, pode deseducar e desumanizar, se o trabalhador for desapropriado, desqualificado e ou explorado em seu trabalho.

Superar a discriminação entre o trabalho mecânico e o intelectual é um desafio que se coloca para as escolas dos acampamentos e assentamentos. Acredita-se que, se o trabalho dos alunos for acompanhado pelos professores e envolver os alunos em todas as fases do processo produtivo, ou seja, do planejamento até a comercialização, este trabalho pode tornar-se mais educativo e envolver tanto o processo mecânico como o intelectual.

As "Unidades de Produção" são formas de trabalho produtivo que devem ser realizadas pelos alunos e têm o propósito de suprir as necessidades de consumo interno da escola. Essas Unidades devem estar vinculadas ao trabalho educativo da escola e envolver todos os alunos. O trabalho nas Unidades de Produção pode ser organizado através das denominadas "Brigadas de Trabalho", onde os alunos realizam tarefas, sob o comando de um professor. Como exemplo de Unidades de Produção, já implementadas nos assentamentos, pode-se mencionar as seguintes: jardim; viveiro; horto medicinal e de temperos; horta; criação de pequenos animais; lavouras; marcenaria; serralheria ou ferraria; gráfica; artesanato. (*Ibid.*, p. 35-36)

O trabalho voluntário é colocado como um outro recurso a ser utilizado pela escola, como estratégia para estimular o processo de formação humana, da solidariedade com os "menos favorecidos". Pode ser realizado pelos alunos através

de eventos, de projetos de alfabetização de jovens e adultos no assentamento; nos mutirões e, também, via trabalhos desenvolvidos junto a entidades filantrópicas, como por exemplo, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAE, asilos, creches.

Finalmente, a quarta dimensão da escola apregoada pelo MST é o “Estudo”. O estudo nos acampamentos e assentamentos inclui um vínculo entre o conhecimento científico e o senso comum (sic.), ou seja, o saber popular. O Estudo, segundo esta perspectiva, adquire o sentido social, apenas quando parte da “realidade”, pesquisa e aprofunda essa realidade, tirando propostas para transformá-la.

O estudo pressupõe um fecundo diálogo entre o conhecimento científico, aperfeiçoado pela análise e acumulado pela humanidade em obras que são uma herança a ser partilhada, e a sabedoria popular, “matutada” ao longo dos anos à luz da existência de vida. (*Ibid.*, p. 38)

O “tempo de aula” constitui-se no espaço apropriado para desenvolver o “estudo”, entendido como o trabalho com diferentes disciplinas do currículo. Para que uma aula tenha uma dimensão educativa, o Caderno nº 9 indica certos aspectos considerados essenciais: a) organização da sala; b) organização em ciclo, etapa ou série;; c) definição dos temas a serem abordados; d) organização das disciplinas do currículo, dando primazia às questões relacionadas com a vida do campo; e) organização das partes que devem constituir uma aula (notícias, memória, mística, pesquisa, leitura etc.). O fragmento transcrito revela com clareza o pensamento do MST a respeito da forma de organização das aulas.

Não tem nada contra aulas expositivas. Elas também devem estar presentes em nossa escola. O que queremos é salientar a necessidade do máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento. (*Ibid.*, p. 42)

As “oficinas” de capacitação, um outro elemento da dimensão intitulada “estudo”, tem a finalidade de “repassar” as informações e socializar as “atividades práticas” inerentes ao cotidiano do Movimento. Essas oficinas podem ser

desenvolvidas nas áreas de produção, administração e expressão cultural e destinam-se aos alunos e aos membros dos assentamentos e acampamentos.

Há, ainda, outras atividades, desenvolvidas fora da escola, que têm o status de “estudo”. São elas: os seminários quinzenais; as visitas educativas com os alunos, dentro do assentamento ou em outra região ou cidade; as Jornadas Pedagógicas promovidas pela escola para fortalecer a defesa dos objetivos do MST; as comemorações da escola e do assentamento; os estágios de vivências entre os assentamentos. (*Ibid.*, p. 43-44)

Considerando a leitura e análise dos documentos editados pelo Setor de Educação, pode-se deduzir que a produção da proposta educacional acompanha a trajetória do próprio Movimento no processo de luta por seus objetivos. Mas, também, revela que o MST é o princípio educativo de todo o processo de formação e educação dos sem terra. Esse princípio educativo expressa-se a partir de uma concepção de educação como formação humana. Isto é, a educação se dá através das lutas e desafios enfrentados. Nesta perspectiva, o MST considera fundamental a contribuição das lutas empreendidas por esse movimento social em todo o país.

Não se pode negar o valor documental do material produzido pelo MST, na tentativa de sistematizar a educação desenvolvida ao longo das décadas de 80 e 90. Ele contém informações e dados preciosos que retratam a luta que o Movimento tem empreendido para assegurar uma educação “diferente” a todos os habitantes dos acampamentos e assentamentos.

O discurso do MST a respeito da educação, todavia, revela alguns aspectos que carecem de reflexão e aprofundamento. No âmbito deste trabalho, pretende-se trazer uma contribuição no sentido de desvelar os percalços da proposta educacional pretendida por um movimento social, considerado como um dos mais expressivos do Brasil neste século, bem como apontar novos caminhos para a compreensão das raízes que sustentam o discurso e a prática educacional adotada.

Percebe-se que o MST, nas discussões a respeito da educação, encontra-se muito preso às questões internas. Isto é, discute a educação como um instrumento a

ser utilizado para seus próprios fins, para a formação dos seus quadros políticos, enfim, como uma maneira de garantir a continuidade do Movimento. Desenvolve um movimento voltado para si mesmo. Acredita-se, no entanto, que a educação dos sem terra pode ser tratada num sentido mais amplo. É preciso entender a educação numa dimensão universal, sendo percebida no movimento da sociedade contemporânea. Esses aspectos serão tratados, de forma mais detalhada, no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DO MST E O MOVIMENTO DA SOCIEDADE MODERNA

É possível discutir os percalços presentes no discurso da educação do MST, a partir da forma como esse Movimento tem se apropriado dos textos clássicos da filosofia, da economia política e da história da educação. Essa forma de interpretação é facilmente constatada no decorrer da análise dos materiais didáticos produzidos pelo Setor de Educação e, também, na produção dos intelectuais militantes do Movimento.

Os problemas estão intimamente relacionadas ao modo de interpretação da história, utilizado pelos intelectuais que participam do MST. Dela se depreende uma visão do mundo filiada ao revisionismo dos estudos de Marx, denominada *materialismo vulgar*. Os intelectuais que militam no Movimento tentam uma adesão aos estudos de Marx, todavia, acabam esbarrando numa interpretação, supostamente, ortodoxa²⁰ da história da humanidade. Esse viés interpretativo incorre na visão conspiracionista, de conteúdo moralista, que compreende a história dos homens de forma multifacetada, supostamente cindida em duas dimensões antagônicas. A primeira dimensão encarnaria todo o mal, que advém da burguesia. A segunda dimensão incorporaria todo o bem e seria constituída pelos trabalhadores.

Antonio Gramsci, filósofo italiano, é o teórico que fornece os elementos necessários para a compreensão da origem das diferentes interpretações atribuídas aos estudos de Marx. Na conhecida obra denominada *Concepção dialética da história*, o autor trata a respeito do método desenvolvido por Marx na interpretação da história da humanidade. Gramsci desenvolveu reflexões sobre diferentes formas de interpretação surgidas no campo dos estudos marxistas. Para ele, os problemas interpretativos ocorrem sob o domínio de duas tendências. Uma, que se coloca como ortodoxa, filiada ao positivismo, resvala pela via da vulgarização. A outra, decorrente

²⁰ A ortodoxia existente no *materialismo vulgar* diferencia-se do corrente significado atribuído ao termo, nos escritos de Marx, pois segundo Luckács, o *marxismo ortodoxo não significa, (...), uma adesão sem crítica aos resultados da pesquisa de Marx, não significa uma fé numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro “sagrado”*. A ortodoxia em matéria de marxismo refere-se, (...) exclusivamente ao método. Apud. Alves, 1998. p. 24

da primeira, adota a concepção idealista da história. Gramsci assim explicitou as duas tendências expostas acima:

1) A chamada ortodoxa, representada por Plekanov (cfr. *Os Problemas Fundamentais*), a qual na realidade, não obstante as suas afirmações em contrário cai no materialismo vulgar. Não foi bem colocado o problema das “origens” do pensamento do fundador da filosofia da *práxis*: um estudo acurado da cultura filosófica de Marx (e do ambiente filosófico geral no qual ele se formou direta e indiretamente) é certamente necessário, mas como premissa ao estudo bem mais importante da filosofia própria e “original”, não pode ser esgotada em algumas “fontes” ou em sua “cultura” pessoal; deve-se antes de tudo, levar em conta a sua atividade criadora e construtiva. A maneira de colocar o problema por parte de Plekanov é típica do método positivista, demonstrando as suas escassas faculdades especulativas e historiográficas.

2) A tendência “ortodoxa” determinou o surgimento de uma oposta: a de ligar a filosofia da *práxis* ao Kantismo ou a outras tendências filosóficas não-positivistas e não-materialistas, culminando na conclusão “agnóstica” de Otto Bauer, que – no seu pequeno livro sobre a “Religião” – afirma que o marxismo pode ser baseado e integrado por qualquer filosofia, inclusive portanto pelo tomismo. Esta segunda, pois, não é uma tendência em sentido estrito, mas um conjunto de todas as tendências que não aceitam a chamada “ortodoxia” do pedantismo alemão, incluindo a tendência freudiana de De Man. (Gramsci, 1995, p. 99 – Grifos do autor)

Gramsci assinala que os estudos de Marx foram submetidos a essas duas tendências que procederam a dupla revisão e incorporaram elementos filosóficos das correntes idealistas e do materialismo tradicional. A denominada ortodoxa, em análise neste trabalho, segundo este autor, é formada pelos intelectuais mais ligados as atividades práticas voltadas à mediação dos problemas sociais das massas populares. (*ibid.*, p. 101)

A interpretação de intelectuais militantes a respeito dos escritos de Marx, sob o viés da vulgarização e do sectarismo, mereceu também a atenção de outros estudiosos (Martins, 2000, Alves 1998).

Martins, em sua pesquisa acerca da questão agrária no Brasil, aponta que a discussão nacional a esse respeito tem sido alvo de equívocos de interpretação por parte dos mediadores da luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. Esses intelectuais se originam, basicamente, do MST, da igreja e também de alguns partidos políticos de esquerda, entre eles, o Partido dos Trabalhadores – PT. Para esse autor, esses equívocos teóricos, levados às últimas conseqüências, têm prejudicado o equacionamento correto dessa questão. Ele chega à conclusão de que além dos mediadores da reforma agrária, nem mesmo os intelectuais da academia estão isentos de resvalar na interpretação da história pela via do *materialismo vulgar*.

Mesmo nos meios acadêmicos, intérpretes tardios, desinformados e estranhos ao tema e à área, com a afoita sede de quem chegou fora de hora, lançam-se no que chamam de “sociologia militante” na esperança de participar de um confronto que poderá “fazer história”. Misturam ciência e ideologia, marxismo panfletário, senso comum e descabidas raivas pessoais. Prestam um grave desserviço aos próprios trabalhadores rurais que, não raro arriscando a vida, optam pelo enfrentamento e pelas ocupações como última alternativa para sair da pobreza e viver com dignidade. (Martins, 2000, p. 88- Grifo do autor)

Alves (1998) nos estudos empreendidos a respeito da origem e da produção da escola pública contemporânea também detectou, com muita propriedade, na produção teórica de alguns intelectuais a influência do pensamento filiado ao *materialismo vulgar* e tratou com rigor esses equívocos teóricos. O autor alerta para os efeitos da interpretação calcada no *materialismo vulgar* que, não raro, têm inviabilizado o rigor científico nas produções acadêmicas. Além disso, Alves assinala que diversos intelectuais têm influenciado os pesquisadores através da ótica conspiracionista da história. Para efeito de exemplo da questão do *materialismo vulgar*, Alves cita Aníbal Ponce, o conhecido historiador argentino, que teria incorrido nesse deslize, em obra de sua autoria denominada *Educação e luta de classe*, cuja influência marcou o pensamento de gerações de estudiosos de esquerda no século XX. Para Alves, a obra de Ponce é

marcada por uma paixão de tal intensidade que, sob esse aspecto, ganha singularidade. Acentue-se, por outro lado, que a retumbância retórica e o agressivo proselitismo sensibilizam o neófito, em especial o estudante universitário de

esquerda, que, em fase de formação, acha-se sujeito à impossibilidade de assumir posicionamentos informados pelo domínio teórico e, como decorrência, compensa essa limitação através do envolvimento passional com suas opções políticas. Daí a identidade que passa a ter com a forma e o conteúdo da obra de Ponce. (...) Logo, importa reconhecer que, seja numa obra formalmente acadêmica, seja numa elaboração como a de Ponce, a substância da visão conspiracionista é responsável, sempre, pela inviabilização do fazer científico exercido com rigor. (Alves, 1998, p. 23)

Alves assinala enfaticamente a necessidade urgente de superação dessa forma de interpretação dos fatos pelos estudiosos que pleiteiam a elaboração de trabalhos de pesquisa, com rigor, no âmbito histórico-científico. O rigor asseguraria a contribuição intelectual aos problemas da humanidade, sob a visão plena da história, ou seja, viabilizaria a compreensão da totalidade no seu movimento contraditório e civilizador.

Mediante esse breve esclarecimento a respeito do *materialismo vulgar* e dos efeitos nocivos desse viés interpretativo na produção científica, não raro utilizado pelos intelectuais do MST, são necessárias algumas considerações. A superação pretendida para o método de análise, calcado no *materialismo vulgar*, relaciona-se, tão somente, com o objetivo de contribuir com os esforços empreendidos pelos intelectuais e pelo conjunto dos militantes do MST. Estes se empenham em efetivar o acesso da classe trabalhadora à parte integral que lhe cabe nos bens produzidos pela humanidade. Através da superação desse tipo de vulgarização científica, torna-se possível aos intelectuais captar o movimento da história na sua forma plena de contradições e entender o funcionamento da sociedade sob a égide do capitalismo.

O movimento da história a que estamos nos referindo é de matriz marxiana²¹, aquele exposto por José de Souza Martins quando aponta a dificuldade

²¹ O movimento da história a que se faz referencia neste trabalho é aquele da ciência da história concebida por Marx. “Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 23-4

do MST em compreender as contradições presentes no movimento histórico, que faz parte da origem do próprio movimento social.

É, portanto, necessário compreender a história como ela é, como processo contraditório em que o negativo e o positivo se opõem, se alteram, se combinam e se superam na produção do novo: novo momento, nova situação, novas possibilidades. O campesinato do Sul tanto produziu o colono que massacrou ou explorou índios até recentemente, quanto, no período relativamente recente, produziu os agentes da luta pela terra e pela reforma agrária, quanto produziu ainda a intelectualidade orgânica em que se constituem os cleros brasileiros, majoritariamente originários do Sul e de famílias camponesas, responsáveis pela admirável linha de pastoral social de católicos e luteranos. Desconhecer essas contradições não ajuda nem um pouco a firmar uma legítima bandeira de reivindicação social. Essas contradições são justamente indicativas de como as pessoas e os grupos sociais, ao longo das gerações, podem se transformar profundamente em direção a um ser humano crescentemente humanizado, emancipado e dotado de grande senso de justiça. (Martins.*Op. cit.*, p. 112.)

Martins, nessa exposição, indica que a superação dessa visão etapista e fragmentada dos fatos históricos é condição para contribuir efetivamente com a luta dos trabalhadores rurais. Conhecer como funciona a sociedade e entender suas contradições apresentam-se como forma possível para essa superação.

Os equívocos, que permeiam a proposta de educação do MST, configuram-se, principalmente, a partir da interpretação da história sob o viés do *materialismo vulgar*. Portanto, para analisar o ideário dessa forma particular de organizar a educação, é necessário se ater a esse aspecto.

Outro fato que marca o discurso educacional do MST, que se configura a partir do *materialismo vulgar*, é, justamente, a inexistência do diálogo com os outros setores da sociedade que não sejam seus aliados políticos, isto é, a postura que intitulamos de *impermeabilidade ao diálogo* ou *monólogo político*. Este fato foi ganhando corpo no decorrer do estudo do discurso utilizado pelo MST de tal maneira, que mereceu uma análise mais aguçada neste trabalho: a forma como esse

movimento social conduz o diálogo político-ideológico na sociedade junto aos setores aliados e, também, aos supostos opositores da sua proposta educacional.

A impermeabilidade ao diálogo

Os aspectos levantados a respeito do discurso do MST sobre a educação, até aqui, evidenciam que esse movimento social acaba perdendo de vista a dimensão universal - a sociedade capitalista, a qual se constitui pela luta e pelas contradições. A universalidade é também escamoteada à medida que o MST se mostra impermeável ao diálogo e à crítica, ou seja, quando nega o discurso de outros setores da sociedade e pelos supostos adversários ideológicos ou não.

A impermeabilidade ao diálogo e à crítica é facilmente identificada no âmbito do discurso dos intelectuais do MST. Até, mesmo, na escolha dos sujeitos indicados para colaborar com o desenvolvimento da proposta de educação, toma-se como referência a filiação aos princípios norteadores do Movimento. Os intelectuais orgânicos procuram interlocução com os setores da sociedade que reforçam e apóiam os procedimentos do MST. Todavia, a atenção dispensada às contribuições que provêm dos setores que procuram problematizar ou se opõem ao seu projeto político, em geral, são entendidas como tentativas de “satanizar” lutas e ações desse movimento social.

Nestes últimos quatro anos já não se põe em questão a justeza da luta pela reforma agrária no Brasil; o que se tenta pôr em questão é a legitimidade do MST como sujeito social desta luta. E isto se faz tentando desacreditar o MST exatamente no campo dos valores e da postura de seus dirigentes. Frequentemente são “plantadas” notícias na mídia sobre supostas divergências entre líderes, desvios de conduta, vínculos com formas de luta não apoiadas pela sociedade... Foi esta a conotação da declaração do Presidente da República sobre um suposto vínculo do MST com o narcotráfico. (...) Foi também este o “espírito” do destaque dado pela mídia à Débora Rodrigues, quando aceitou a proposta da Revista *Playboy* de aparecer como uma sem-terra que tirava a roupa por dinheiro, do mesmo estilo é a tentativa de *satanizar* o MST, sugerida em uma das capas da

Revista Veja, quando a figura de João Pedro Stédile é colocada em cores e formato que criam uma associação com a imagem do Satanás, em um estilo que chega lembrar os manuais da TFP (Caldart, 2000, p. 36)

O discurso de Caldart destaca a proposição de setores da sociedade em desabonar as ações desenvolvidas pelo MST. Depreende-se do discurso a dificuldade em estabelecer uma análise política sobre o que está sendo dito por outros setores da sociedade. A postura impermeável aponta para a negação tanto do diálogo político como da existência de um suposto interlocutor que não sejam os seus aliados ideológicos.

A impermeabilidade do MST ao diálogo é percebida pelo Governo Federal, que faz severa crítica a esse respeito. O Ministro do Desenvolvimento Agrário, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, declarou que esse movimento social não permite o avanço do diálogo político sobre a reforma agrária. Disse ainda, na mesma entrevista, que essa impermeabilidade ao diálogo e a crítica à sociedade pode levar o MST não somente ao distanciamento de alguns dos seus aliados tradicionais, como, também, pode desencadear um processo de isolamento social.

(...) para o projeto político do MST não importa a opinião pública. Essa, em sua maioria esmagadora, repudia invasões, reféns e violência. O efeito sobre o movimento é nulo. Qualquer outra organização, sindical, não governamental e, sobretudo, partidária teria redirecionado seus métodos. Teria entendido o recado. Não o MST, que não depende da opinião alheia e muito menos de votos ou de escrutínio público. É isso, inclusive, que o tem levado ao isolamento de seus parceiros tradicionais – a esquerda, o movimento sindical e parte da igreja. Todos esses são tementes à opinião pública pois dela fluem a legitimidade, os recursos, os votos, enfim, a sustentação. (Folha de S. Paulo, 2000, p.A3)

As estratégias utilizadas pelo MST, decorrentes da postura impermeável ao debate político, elencadas pelo ministro Jungmann, revelam contornos semelhantes a uma espécie de barbárie social. Tais procedimentos vêm sendo discutidos pelos aliados tradicionais do Movimento e tratados com certa preocupação. O presidente

da Conferência Nacional dos Bispos – CNBB, Dom Jaime Chemello, em entrevista, destacou a posição da Igreja Católica brasileira diante das estratégias utilizadas, hoje, pelo MST, para reivindicar a reforma agrária.

O presidente da CNBB condenou, porém, a invasão como um instrumento sistemático de pressão contra o governo. “Não aceitamos, achamos que é errado”, disse. “Vamos supor que o povo para comer, comece a invadir sistematicamente todos os lugares de venda de comida. Vai acontecer o caos no país, um caos antidemocrático, perigosíssimo”. Ele reiterou que a igreja não apóia radicalismo na reforma agrária e “até faz essa crítica aos sem terra” quando julga que o movimento comete excessos. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica, de acordo com D. Jaime, acredita que “muita coisa que os sem-terra dizem é verdadeira”, como a afirmação de que querem terra para plantar. (Folha de São Paulo, 2001, p. A12)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, outro aliado tradicional, expressa preocupação com a postura impermeável do MST. Essa associação de classe, desde 1997, adotou certo distanciamento e discordância das estratégias políticas empreendidas pelo Movimento. Manuel dos Santos, presidente da CONTAG, em recente entrevista, ilustra esse fato.

“Eles (MST) começaram a planejar atividades em separados até mesmo antes da gente, nos mesmos locais. Também discordamos da invasão e depredação de prédios públicos”. (Folha de São Paulo, 2001, p. A 5).

A postura autodefensiva, assumida pelo MST, entendida como ações supostamente radicais, é acolhida com estranhamento pela sociedade e, até mesmo, pelos seus aliados ideológicos. Vale ressaltar que essa postura assumida pelo MST tem suas razões, pois existe realmente na sociedade um movimento político que quer “satanizar” essa força social organizada. Não reconhecer a luta por interesses contrários significa negar o antagonismo de classes presente sob a égide do capitalismo. Entretanto, chamamos atenção para o reducionismo que se incorre ao assumir o “monólogo antipolítico”, como única estratégia política de um movimento social que se propõe ao embate de classes na disputa da hegemonia social.

Martins, uma das maiores autoridades na questão da sociologia agrária, destaca elementos fundamentais acerca do significado histórico da postura que nega o diálogo político e imprime o monólogo “antipolítico”. O autor esclarece que tais ações revelam concepções do mundo patrimonial e agrário, ainda existentes sob a expansão do capital globalizado. Tais concepções são próprias dos pobres da terra, que se constituem nas massas populacionais “deserdadas” desse modo de produção. A despeito da modernização e da capacidade civilizatória alcançada pela sociedade capitalista, sobrevivem, no campo e nas periferias das cidades, multidões de miseráveis sob formas perversas de vida. Esse autor informa que as ações aparentemente radicais foram as alternativas encontradas pelos pobres, mediados pela classe média, para a autodefesa do mundo rural ameaçado.

Na compreensível defesa de seu mundo ameaçado, optaram os pobres, sobretudo os pobres do campo, por ações autodefensivas de um radicalismo fundado no conservadorismo próprio das estruturas sociais em que se movem, um conservadorismo popular e radical, que ganha corpo numa utopia pré-política, que alguns supõem socialista. Esse é um dos efeitos da captura das estruturas sociais do passado e do revigoramento do imaginário do tradicionalismo e da dominação patrimonial pelos trabalhadores do campo e pelos pobres da cidade. (Martins, *Op., cit.*, p. 16)

Martins assinala outro elemento que contribui para historicizar as ações de autodefesa adotadas pelo MST. Trata-se do caráter “luddita”²² que marca as lutas populares atuais no campo e na cidade. Segundo o autor, o luddismo extemporâneo brasileiro não tem força política para se constituir como uma alternativa social, pelo contrário, revela-se uma ação popular conformista, despojada de uma proposta que possa minimizar as injustiças sociais.

Esse “luddismo” antiinstitucional também aqui é uma forma pré-política e precária de demolir a ordem política. Não inclui habilidade e competência para interferir diretamente no processo político e obter transformações sociais que resolvam os

²² O termo Luddita refere-se ao movimento inglês ocorrido no primeiro terço do século XIX. Esse movimento se expressou na ação antiindustrial dos quebradores de máquinas e, teve sua versão no “luddismo rural”, por volta de 1830. Martins interpreta as ações coletivas de demolição do MST como uma versão extemporânea desse movimento ocorrido em Inglaterra. Mais informações sobre esse fenômeno social consultar Hobsbawm, 1972, p. 94. *Apud.* Martins, 2000, p.17.

problemas que o motivam. Daí a facilidade com que suas demandas são incorporadas pelo Estado e por aqueles grupos e partidos políticos que combate e desqualifica. (*Ibid.*, p. 18 Grifo do autor)

Entende-se que essa estratégia utilizada de pugnar pela reforma agrária, pautada pelo referido “luddismo”, desemboca na negação do diálogo político. Essa forma de luta expressa baixa potência para municiar não somente a realização da reforma agrária como também para resolver o problema da terra, pois envolve outras necessidades sociais históricas.

A postura impermeável, que caracteriza essas estratégias de pouco alcance social, revela uma visão do mundo arraigada pela consciência maniqueísta, que também mereceu a atenção de Martins. Esse pesquisador afirma que a consciência maniqueísta constitui-se em um equívoco teórico no qual incorrem os intelectuais mediadores da luta dos trabalhadores pela terra. Considera que este fato seja um dos resultados do desencontro entre os mentores e o povo nas lutas sociais. Tal consciência está relacionada ao método de leitura da realidade, utilizado pelos mediadores que, não raro, interpretam a história como um acúmulo de acontecimentos. Para eles, a história é vista como uma coleção de fatos agregados para compor um determinado enredo. A consciência maniqueísta impõe um método de leitura da realidade que concebe a história apenas como um contínuo processo de rupturas.

Usam um método que acumula, que soma, informações históricas. À medida que em que mais informações são colhidas sobre a história dos pobres é como se elas se agregassem para constituir um *tipo humano*, um pobre sempre igual e sempre o mesmo ao longo da história, o que é uma abstração. Esse pobre não existe, não é real, nem tem personalidade política. Desse modo, *a história aparece como uma soma; não como um movimento de tensões e desencontros, um contraditório processo, uma sucessão de momentos, em que a “bondade” e a “maldade” (se é que se pode falar assim) intercambiam-se entre categorias sociais, conforme a circunstância.* (...) A história não é apenas um contínuo processo de rupturas. É, também, um processo de contínuas recriações e reiteraões. (*Ibid.*, p. 109 - Grifo do autor)

Martins destaca que o maniqueísmo é uma característica do senso comum, próprio da cultura popular, que reduz e simplifica a história. Esse tipo de pensamento gera um conformismo que naturaliza as ações humanas, entendendo-as como perdas e ganhos decorrentes de uma espécie de luta entre o bem e o mal.

Na postura adotada, de negação ao debate político, fora do campo aliado, o MST acaba perdendo de vista a dimensão universal. Isto é, não considera os embates das classes que compõem a sociedade capitalista contemporânea. Tergiversa essa dimensão quando se mostra impermeável ao diálogo e à crítica, colocado por outros setores da sociedade, sejam eles supostos adversários ou não.

Um Movimento, que se diz comprometido com a transformação social, deve procurar os caminhos do diálogo político com todos os setores da sociedade, cuja lógica pretende superar. É necessário conhecer quem são seus interlocutores, sejam eles adversários ou não. O contrário pode levar ao reducionismo do projeto que se quer ver concretizado. Não se pode perder de vista que a construção da concepção homogênea do mundo, pretendida pelo MST, requer que se estabeleça a hegemonia na base material. Isto pressupõe participar do embate no espaço contraditório que se constitui entre a estrutura e superestrutura, ou seja, movimentar-se na base material de maneira que se construa a hegemonia social entre classes pelo consenso ou pelo embate.

Para Gramsci a superação da “sociedade da necessidade” pela “sociedade da liberdade” supõe a compreensão da realidade nas relações “contraditórias” e “discordantes” produzidas na base material. Essas relações formam um conjunto complexo denominado “bloco histórico”.

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema *totalitário* de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da *práxis*. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da *práxis*, isto é, que o

“racional” é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade entre estrutura e superestrutura reciprocidade que é precisamente o processo dialético real). (Gramsci, 1995, p. 52 – Grifo do autor)

A proposta do MST, calcada na construção de uma nova concepção do mundo, precisa buscar a totalidade das relações sociais, apreendendo a realidade na sua unicidade, como um “bloco histórico”. E, além disso, na dimensão superestrutural impõe-se a necessidade de considerar a questão do Estado. Na concepção gramsciana, o Estado é composto de duas instâncias: uma de coerção e outra de consenso. É, pois, nesse espaço superestrutural que se dá a circulação das ideologias e onde se constrói a hegemonia necessária para a efetivação da transformação social pretendida.

A complexidade das relações sociais, que envolvem o processo de materialização da superação de uma visão do mundo, impõe a necessidade do estabelecimento do diálogo político do MST com setores da sociedade, considerados interlocutores importantes para a construção da hegemonia. Esses interlocutores, independentemente de pertencerem ou não ao mesmo campo ideológico, podem contribuir para avançar o projeto político de construção da sociedade homogênea, clamada pelo movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

Sobre a questão da impermeabilidade à interlocução política e à crítica é, ainda, importante analisar a forma como se expressam as relações entre o MST e seus aliados ideológicos. A Igreja e os partidos políticos de esquerda constituem-se seus aliados tradicionais. Desde a origem desse movimento social, a Igreja e os partidos de esquerda vêm apoiando toda a trajetória histórica do MST. No entanto, no campo aliado, também se comprova a impermeabilidade na forma como se estabelecem as relações.

Existem conflitos e contradições, que são negligenciados no discurso do MST, nas relações entre os aliados ideológicos. Uma análise mais aguçada do apoio depositado pela Igreja Católica brasileira faz emergir elementos que indicam que esse apoio não se dá em todas as dimensões eclesiais.

Ana Lúcia Valente, antropóloga que desenvolve pesquisa no campo da diversidade cultural, destaca a forma parcial como a Igreja tem apoiado os movimentos sociais. Assinala que tal apoio advém de um setor da Igreja filiado ao pensamento teológico, denominado “Teologia da Libertação”, expressão do setor “progressista”, aquele que congrega as pastorais sociais. Essa autora indica a existência de uma dimensão de conflitos e tensões entre o setor “progressista” e outros setores considerados “conservadores”. Tais setores divergentes estão sujeitos ao fluxo e refluxo determinado pelo movimento histórico que a Igreja Católica realiza para garantir seus interesses organizacionais. Valente esclarece que as divisões internas da Igreja não apresentam risco para a manutenção da sua unidade. Ao contrário, essas contradições têm contribuído para o fortalecimento do seu monopólio.

(...) a Igreja Católica se divide “para dentro” com intuito de preservar o seu monopólio e sua unidade. Isto ficou bem caracterizado após o Concílio Vaticano II quando uma pluralidade de discursos passou a fervilhar dentro da igreja. Para a CNBB essa pluralidade enriquece a unidade da igreja, na medida em que procura os autênticos critérios para se discernir aquilo que é e aquilo que não é dispensável na bagagem histórica que a igreja vem acumulando ao longo dos séculos, procurando adequar-se às necessidades humanas em contextos históricos diferentes. Para este organismo “*unidade sem pluralidade é uniformidade*”. A CNBB adverte ainda que a união “*provém de Cristo e não da discussão teológica nem das polêmicas ideológicas*”. (Valente, *Op., cit.*, p. 86-87 – Grifo da autora).

A Igreja anuncia a pluralidade de opiniões enquanto estratégia para manter sua estrutura organizacional, pois, na prática, o que se observa é, que essa estrutura permanece intacta, impermeável à mudança na base material de produção da sociedade, a despeito do embate travado no interior dos diferentes setores religiosos e leigos que a constituem.

O desinteresse da Igreja na superação de uma visão do mundo, isto é, a falta de empenho na transformação do modo de produção social acompanha a trajetória dessa instituição ao longo das diferentes fases históricas da humanidade. Gramsci percebe o propósito da Igreja em manter o monopólio junto às massas pela

impermeabilidade à mudança social. Nessa perspectiva pugnou pela conservação das consciências “simplórias” ligadas ao senso comum e tratou de “disciplinar” a atuação dos intelectuais junto aos “simplórios”, procurando manter a separação entre as diferentes consciências num patamar tolerável.

O fato de que a igreja deva enfrentar o problema dos “simplórios” significa justamente, que existiu uma ruptura na comunidade dos “fiéis”, ruptura que não pode ser eliminada pela elevação dos “simplórios” ao nível dos intelectuais (a Igreja nem sequer se propõe esta tarefa, ideal e economicamente desproporcionada em relação às suas forças atuais), mas, sim, com uma disciplina de ferro sobre os intelectuais, impedindo que eles ultrapassem certos limites nesta separação, tornando-as catastróficas e irreparável.

(Gramsci, *Op.*, *Cit.* P. 19 – Grifo do autor).

A Igreja, além de optar pela manutenção da organização societária capitalista, acenou para a falta de condições materiais para financiar a elevação da consciência das massas “simplórias”. E, sobretudo, mostra o interesse em manter a distinção entre a consciência crítica e o senso comum.

Outro fato que mostra a parcial permeabilidade da Igreja frente às aflições apresentadas pelos movimentos sociais e, em particular, pelo MST é o retardamento do apoio eclesial à luta pela reforma agrária. Essa luta social que teve início na década de 50, somente em 1980 obteve uma posição doutrinária da Igreja, através do documento *A Igreja e problemas da terra*. Foi preciso um lento amadurecimento da experiência de pastoral social da terra para que o apoio se efetivasse.

Martins assinala que a Igreja cometeu um grave equívoco em retardar a posição oficial de apoio. Esse autor concluiu que a postura da Igreja revela a preocupação do clero em não se indispor com os grandes proprietários de terra.

A igreja cometeu sérios erros e relutou comprometedoramente em assumir em tempo a reforma agrária como meio apropriado de política social que assegurasse às suas bases camponesas o direito sobre a terra, pois essa reforma a colocaria numa relação conflitiva com os grandes proprietários de terra, dos quais era aliada histórica. (Martins, *Op.*, *Cit.* p. 98).

A última questão, que merece ser destacada, a respeito da Igreja enquanto aliada do MST analisa a consciência dessa instituição sobre a organização da sociedade capitalista, a qual tem a propriedade privada como uma das condições de sua existência.

Desconsiderando essa materialidade da sociedade regida pelo capital, a Igreja Católica supõe uma distinção na posse e uso da propriedade privada da terra, fundamentada no direito natural presente no evangelho, nos santos padres e no pensamento de Santo Tomás de Aquino.

Santo Tomás de Aquino, expoente da Igreja feudal, na obra denominada *Summa theológica*, acena para a possibilidade de uma apropriação individual da terra que não seja contrária ao direito natural de posse e uso.

A comunidade dos bens é atribuída ao *direito natural*, não no sentido de que o direito natural *prescreva que tudo deva ser possuído como próprio*, mas no sentido que, segundo o direito natural, não existe distinção de posses, que é o resultado da convenção entre os homens e decorre do direito positivo. Daí se conclui que *a apropriação individual não é contrária ao direito natural*, mas se acrescenta a ele por invenção da razão humana. (Suma Teológica, II, Ilae q. 66, art. 2, ad I, *Apud*. CNBB, 1980. p. 146 – Grifo nosso)

Partindo, então, desse pressuposto, a Igreja Católica defende dois tipos de apropriação privada da terra, intitulados, terra de trabalho e terra de exploração, discutidas, nesse trabalho, nos Capítulos anteriores.

Ora, a Igreja, ao supor que sob a égide do capitalismo, primado pela posse individual da propriedade, possa haver uma outra forma de propriedade que não seja a capitalista, revela, por um lado, uma “má consciência” das categorias que organizam a sociedade, por outro lado, escamoteia os seus reais objetivos que são a defesa e a manutenção da propriedade privada.

Essa postura da Igreja Católica, que prevê a existência de uma distinção na posse e uso da propriedade capitalista, abre espaço para o MST instituir um movimento de luta pela propriedade da terra, que, supostamente, seja anticapitalista ou “socialista”. Tal postura eclesial fornece os elementos necessários para a sustentação do discurso veiculado pelo MST, reivindicando a transformação social. Dessa forma, esse movimento social deixa de reconhecer a sua verdadeira base material, qual seja, a produção e a reprodução da pequena propriedade capitalista. Em outras palavras, embora o MST, no âmbito do discurso, possa pleitear o socialismo, o que esse movimento social pode empreender, é tão somente, a reprodução da pequena propriedade, a reprodução da sociedade capitalista.

No contexto do discurso que apregoa a transformação social, mas que, de fato, reproduz apenas a pequena propriedade, isto é, reproduz o capitalismo, o MST afirma que suas lutas são “socialistas” e que têm o intuito de formar uma consciência de classe “rumo ao socialismo”. A consciência de classe para Marx requer a extinção das classes sociais. O pensador alemão considera que um indivíduo desenvolve a consciência de classe quando passa a assumir a compreensão de que o seu interesse político-estratégico é tão somente a destituição das classes sociais. Tal consciência, que se constitui como um aspecto subjetivo fundamental para a transição ao socialismo, é incompatível com a materialidade do MST, que, na sua luta, limita-se a minorar as desigualdades sociais e, assim, continua reproduzindo as classes antagônicas da sociedade capitalista.

A fragilidade da “formação da consciência”, apregoada pelo MST em seu discurso político, é, facilmente, comprovada. A própria Caldart, principal interlocutora intelectual do MST, já citada nesta pesquisa, ressalta a postura de “acomodação dos assentados”.

Quando um sem-terra é assentado, *sua primeira inclinação é pensar que chegou ao “fim da história”*. Mas logo começa a perceber que, no máximo, chegou ao fim de um dos seus capítulos, talvez nem o mais importante. Se não continuar mobilizado, se não prosseguir lutando, não conseguirá se manter na terra produzindo, não terá o crédito, a estrada, o posto de saúde, a escola. Mas a pressão objetiva da necessidade não garante uma escolha permanente. *Muitos assentados optam por se acomodar à*

situação mais do que por agir sobre ela. Conseguidas as condições mínimas de subsistência, seu corpo e seu espírito passam do movimento à estabilidade, somente abalada quando a própria vida voltar a estar em perigo. (Caldart, 2000, Op., cit., p. 124 – Grifo nosso)

Como se pode depreender da exposição de Caldart, “muitos assentados”, após conseguirem sua pequena propriedade, parecem perder a “consciência de classe” e esquecer as antigas lutas pela transformação social.

Após essa breve exposição sobre a forma como a Igreja tem se relacionado com o MST, vale ressaltar que, nessa relação, parece que este movimento social perde de vista as contradições que atravessam essa instituição e que o seu apoio não se dá consensualmente. Apenas uma parte da Igreja coloca-se a favor da reforma agrária. E, ainda assim, atualmente, dentro do próprio setor da Igreja que apóia as ações do MST, existem restrições a determinadas estratégias empreendidas pelo MST. E, finalmente, não se pode perder de vista que a Igreja, enquanto superestrutura, tem sua própria ideologia que se contrapõe aos propósitos da superação da visão do mundo propagada pelo MST, em seu discurso educacional.

Os partidos políticos de esquerda, organizados no Brasil a partir da década de 60, durante o período ditatorial, são outros aliados tradicionais do MST. Os partidos políticos aliados têm proporcionado apoio ao Movimento, prestando assessoramento político aos seus integrantes através de intelectuais militantes. Tais partidos tem desempenhado o papel de sustentáculo político para as ações desenvolvidas pelo MST na sociedade.

Gramsci é o teórico que contribui de forma efetiva para a compreensão do papel do partido político na sociedade contemporânea. Para ele, o partido se configura na dimensão superestrutural da base material e desempenha a função primordial de elaborador e propagador de uma visão do mundo. Outra função precípua e decorrente dessa função do partido é, justamente, a de formar e organizar os intelectuais para atuação qualificada na sociedade.

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, isto é, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. Por isso, pode-se dizer que os partidos são elaboradores das novas intelectualidades integrais e *totalitárias* (totalizadoras), isto é, a pedra-de-toque da unificação de teoria e prática, entendida como processo histórico real; e compreende-se, assim, como seja necessária que a sua formação se realize através da adesão individual e não ao modo “laborista, já que – se se trata de dirigir organicamente” toda massa economicamente ativa “– deve-se dirigi-la não segundo velhos esquemas, mas inovando. (*Op. cit.*, p.22-23 – Grifo do autor)

Cabe ao partido político a importante tarefa de organizar e formar as massas para a superação da consciência arraigada no senso comum, elevando-a ao patamar de uma consciência crítica, a qual se move pelo pensamento coerente e sistematizado. O partido político tem o papel de formar uma intelectualidade orgânica para atuar como elemento unificador de uma visão do mundo, uma espécie de “cimento” entre a estrutura e superestrutura. Deve-se, então, admitir a complexidade que reveste a verdadeira função de um partido político na sociedade.

Um dos maiores desafios para os partidos políticos, hoje, é a formação dos intelectuais. Esses partidos não têm sido capazes de formar um quadro de militantes que possa assumir a liderança das ações políticas na sociedade. Estudos têm evidenciado alguns equívocos na atuação dos intelectuais nos conflitos sociais, decorrentes de débitos teóricos na sua formação.

Martins, já citado nesse trabalho, discute os problemas evidenciados na atuação dos intelectuais militantes de partidos políticos na mediação da luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária. Para esse autor, existe a dificuldade desses mediadores em superar o próprio senso comum que subsume a concepção crítica. Tal dificuldade reduz a intervenção dos mediadores da reforma agrária a uma, não rara,

partidarização dessa questão social. Assim, a questão agrária passa a ser tratada como um espaço do debate partidário vinculado a conjunturas eleitorais. Esta posição dos intelectuais nega a dimensão histórica dos problemas sociais e retira o debate da reforma agrária do devido tempo, que é, justamente, o tempo da conjuntura histórica.

O profetismo se desvanece em favor da mera militância partidária, quando o conhecimento qualificado e esclarecedor, o conhecimento crítico, é substituído pelas desenraizadas receitas ideológicas dos grupos de interesse político. Essa substituição transpõe arbitrariamente ideologias, imputa arbitrariamente consciências, decide arbitrariamente projetos históricos e destinos. Sobretudo, introduz na representação dos pobres da terra o tempo e o ritmo das disputas eleitorais e partidárias, que conflita abertamente com as urgências de sobrevivência de quem precisa da terra de trabalho. (Martins. *Op., cit.*, p. 38).

A atuação dos intelectuais políticos junto aos “pobres da terra” tem se revelada desastrosa quando está calcada numa visão difusa da história. Parece que esses atores sociais perdem de vista a dimensão universal da história e privilegiam o espaço da conjuntura partidária eleitoral como referência para atuar como mediadores dos conflitos sociais.

Outro fato, que chama atenção na atuação dos partidos políticos aliados, que, de uma certa forma, marca aqueles que fincaram suas raízes nas reivindicações e nos embates do período da Ditadura Militar no Brasil, é o da fixação, ou, talvez, de um engessamento desses partidos nesse período histórico, o que faz com que suas referências e ações se situem numa conjuntura extemporânea. Este fato dificulta a compreensão e a intervenção adequada, na mediação dos conflitos sociais da fase histórica atual.

O sociólogo, estudioso da reforma agrária, esclarece, com propriedade, esse descompasso de consciência dos partidos políticos e movimentos sociais enraizados na fase do Regime Militar. O autor assinala, também, as relações sociais renitentes entre esses atores sociais e o governo, decorrentes desse problema.

Esses grupos afundaram numa prática própria do tempo da ditadura, a de desestabilizar o governo e precipitar crises institucionais, questionando sua legitimidade. Só que agora podem vir a ser governo (e já estão sendo em municípios e estados). Minam, portanto, sua própria legitimidade política. Em grande parte, porque as referências ideológicas desses grupos e dos grupos de mediação que os apóiam e orientam são referências construídas estritamente na suposição de que todos os conflitos são conflitos de classe, na suposição simplificadora de que o confronto político da época da ditadura era um grande e final confronto entre o proletariado e a burguesia, entre o “bem” e o “mal”. (*Ibid.*, p. 84)

O autor acrescenta um elemento que deve ter sido derivado da consciência extemporânea dos movimentos sociais e partidos políticos enraizados no regime ditatorial, o pensamento “messiânico”. Este pensamento clama por um “salvador da pátria”, capaz de dirimir todas as injustiças sociais. O “messianismo ideológico”, segundo Martins, pode exterminar a própria utopia e a liderança dos movimentos sociais, desembocando até mesmo na “anomia” desses atores sociais.

Uma última questão que precisa ser discutida é a estratégia assumida pelos partidos políticos, ditos do campo da esquerda, aliados do MST. Esses partidos, no âmbito do discurso, pleiteiam a transformação social. Na ação, porém, permanecem utilizando estratégias de caráter conciliador com a burguesia. Um exemplo elucidativo dessa questão é a forma como esses partidos, na perspectiva do capital, compreendem a questão da propriedade da terra. Isto se evidencia quando o Partido dos Trabalhadores - PT se compromete em apoiar a reforma agrária com ações políticas, visando “o fim da estrutura fundiária pautada na grande empresa capitalista...” Ora, essa afirmação desconsidera a base material, pois leva a crer que a existência do latifúndio e da grande empresa depende da vontade de algumas pessoas mal intencionadas. Essa forma equivocada de pensar reforça, ainda, a idéia de que o capitalismo pode ser algo diferente. Isso reforça a propriedade e se antagoniza com a perspectiva socialista.

Essa breve síntese sobre os partidos políticos aliados evidencia as suas dificuldades em formar seus intelectuais para uma atuação mais crítica, que seja capaz de alcançar a totalidade que se constitui na compreensão do funcionamento da

sociedade capitalista. Essa impossibilidade compromete a mediação desses partidos políticos junto ao MST, pois, ao se perder de vista a totalidade, estabelece-se, como referência para a intervenção social, tão somente a conjuntura partidária e eleitoral, ou seja, os aliados partidários ao atuarem, dessa forma, movem-se no terreno da temporalidade eleitoral reduzindo o alcance de suas mediações junto aos grupos de conflito sociais.

Após essas considerações, a respeito do viés interpretativo que atravessa o discurso educacional do MST e, também, sobre a impermeabilidade ao diálogo político-ideológico presente na postura desse movimento social, analisaremos os pressupostos que orientam a proposta de educação, bem como alguns aspectos relacionados à organização do processo pedagógico. Os pressupostos e os aspectos do processo pedagógico expostos, a seguir, são aqueles considerados mais relevantes no âmbito do discurso educacional do MST e, que, de certa forma, já foram tratados nos Capítulos anteriores.

Fundamentos da proposta educacional do MST

Na análise dos fundamentos que embasam a proposta educacional do MST, um deles merece destaque: a reivindicação da educação como formação humana, como algo exclusivo e próprio desse movimento social. Ora, o caráter humano está dado no conjunto da organização da sociedade. O processo civilizatório é, ele próprio, humanizador. A formação humana é inerente à educação da sociedade burguesa. Desta forma, toda educação é, na sua essência, humanizadora. Portanto, pleitear uma educação como “experiência de formação humana” ou “resgate da humanidade” não significa algo exclusivo da proposta do MST, como quer fazer crer Caldart e seus seguidores. Isto, do ponto de vista do próprio movimento histórico da sociedade, constitui-se num equívoco interpretativo.

O MST, como princípio educativo, é um outro fundamento que deve ser estudado para compreender melhor a educação do MST. Nessa perspectiva, o MST seria, ele próprio, o elemento fundamental no processo de formação educacional das crianças e jovens sem terra.

Ao estabelecer o MST, como principal educador dos sem terra, esse movimento social, sem dúvida, está retomando, em certa medida, o pensamento de Marx, ou melhor, está retomando a perspectiva ontológica de trabalho, isto é, o trabalho que se faz ou que se realiza a partir das relações que os homens estabelecem entre si, com o meio. Portanto, para entender as discussões propostas pelo Movimento, bem como, todo o ideário inerente à proposta de educação para os sem terra, é fundamental discutir o trabalho como princípio educativo.

A produção e a reprodução da existência humana materializam-se através do trabalho. É no processo laborativo que o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens. Mediado pelo trabalho, portanto, ele se educa, produz os meios úteis para a manutenção e reprodução da própria vida, modifica a natureza e a si mesmo. Para Marx, o processo de trabalho é

Atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condições universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 1983, p. 153)

O trabalho para Marx é o modo universal pelo qual os homens produzem sua existência, humanizam-se, educam-se em todas as dimensões num processo incessante estabelecido nas relações entre os próprios homens e a natureza. O trabalho, tomado nessa perspectiva, é, pois, o princípio educativo maior do homem e permeia toda sua existência e todas as formas sociais.

O princípio educativo do trabalho, sob a perspectiva marxiana, tem em vista a humanização constante e a capacidade do homem em aprender pela atividade laborativa. Isto lhe permite criar os meios não apenas para a satisfação da necessidade primeira, que é manter-se vivo, mas também criar outras necessidades num processo ininterrupto, humanizante e civilizador.

A concepção de educação, que retoma o trabalho como princípio organizador estabelece, pois, a formação humana como objetivo central. É nesse sentido que o

MST poderia assentar sua proposta pedagógica, ou seja, de educar seus integrantes para a formação humana. No entanto, ao estabelecer o próprio Movimento como o principal educador, mais uma vez não acrescenta nada de novo como pretende.

O fato de o MST estabelecer o trabalho como princípio educativo tem sido considerado pelos seus intelectuais como algo que inova a prática pedagógica a partir da centralidade das práticas produtivas na escola. Entretanto, partindo da concepção marxiana, vê-se que o trabalho é compreendido como a produção de toda existência humana, isto é, um processo essencialmente humanizante e educador.

Gramsci, partindo desse pressuposto, esclarece que o trabalho escolar como princípio educativo se realiza pela mediação da formação científica do educando, uma conquista da educação burguesa alcançada através da inclusão das ciências modernas no currículo. O trabalho, como princípio educativo no interior da escola, apresenta-se de uma única forma, como os fundamentos científicos do trabalho. A ciência moderna, instrumento de domínio da natureza, constitui-se nos fundamentos científicos do trabalho. Um fato que elucida essa questão é a inclusão dos estudos da história, da ética, da moral e do civismo que revelam as normas que regem as relações entre os homens e os homens no trabalho de reprodução da existência, ou seja, as normas de organização da sociedade.

Esse é o entendimento, que se pode deduzir do pensamento de Gramsci, quando ele trata das escolas elementares italianas no contexto da reforma Gentile.

Nas escolas elementares, dois elementos participavam da educação e formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma noção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela

aprendizagem de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para domina-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à *dominação das leis da natureza, isto é, de maneira a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente da natureza, visando transformá-la e socializa-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho*, que não pode ser realizado em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. (Gramsci, 1982, p.129-30 - Grifo nosso)

A partir dessas considerações, torna-se evidente a necessidade do MST e seus intelectuais redirecionarem a discussão sobre o trabalho como princípio educativo. É imperativo imprimir mais rigor na interpretação da obra de Marx para não incorrer em conclusões apressadas a partir da ótica da especialização do saber. Não raro alguns educadores incorrem nesse equívoco, no afã de extrair o que Marx e Gramsci afirmaram sobre a educação, findam por fragmentar a compreensão de conjunto da obra desses autores. Caldart resvala nesse problema interpretativo ao citar Marx e Gramsci para referendar a idéia do MST como princípio educativo. (Caldart, 2000, p. 201-2).

O trabalho, como princípio educativo, da forma como é colocado pelo MST, inclu, ainda, problemas de interpretação da categoria trabalho, numa perspectiva histórica, na sociedade capitalista. Um fato que ilustra essa questão expressa, não raro, nos materiais didáticos utilizados pelo professor, é a suposta idéia de que o MST faz a superação da dicotomia existente entre o trabalho intelectual e o trabalho mecânico, através do domínio, pelos alunos, de todas as fases da produção dos objetos fabricados nas oficinas e cooperativas agrícolas. Em que pese o valor educativo dessa proposta, que favorece, de fato, o entendimento pelo aluno do processo da produção de alguns objetos e permite o domínio intelectual e mecânico

dessas produções, não garante, contudo a posse da mercadoria que produziram, ou melhor, eles não terão o domínio sobre a própria produção. A superação plena da dicotomia entre a ação e o pensar, que esse movimento pleiteia, não se efetivará sob os auspícios do capital.

Acreditar na superação da divisão entre o agir e o pensar remete à negação do funcionamento basilar do modo de produção capitalista, pois, o trabalho na sua configuração atual impõe, inexoravelmente, a divisão do fazer intelectual e o mecânico. Com a introdução da manufatura imprimiu-se a divisão do trabalho social e com ela ocorreu a perda do domínio total do processo de produção. Com isso, paulatinamente, o homem foi se especializando em algumas tarefas do processo de produção, e as demais, com o tempo, foram sendo perdidas. O capital, no seu movimento universal, tem seguido a trajetória de acumular riqueza e concentrá-lo em poder de poucas pessoas. Condição imposta para expandir seu processo civilizatório e aperfeiçoamento técnico. (Alves. *Op.cit.*, p. 63)

Se, no âmbito da sociedade capitalista, o que se reproduz é a especialização do saber que impossibilita a compreensão da totalidade, o imobilismo não se compatibiliza com a resposta a ser dada pelo MST, cujo objetivo maior se constitui no compromisso com a transformação social. Mesmo diante de um quadro político que indica uma correlação desfavorável de forças dentro da sociedade, pode realizar a superação da especialização do saber, ao plano do pensamento. Nessa perspectiva, o Movimento pode operar uma reorganização do plano de estudos para a formação de seus intelectuais orgânicos, priorizando os estudos que oferecem uma visão clara da sociedade capitalista, que possibilitem a apreensão das categorias econômicas e políticas que regem o funcionamento da sociedade. Acreditamos que isso pode contribuir para redimensionar as estratégias de ação do MST.

A escola diferente. Diferente?

Após analisar o fundamento da proposta educacional que estabelece o MST, como princípio educativo, é preciso analisar outro pressuposto que fundamenta o discurso educacional desse movimento social. Trata-se da idéia de inovação pedagógica, ou melhor, da “escola diferente”, expressa nos Capítulos 1 e 2 deste

trabalho, quando da descrição dos materiais didáticos e, também, das obras dos intelectuais do Movimento. A reivindicação de uma escola diferente, que seja acima de tudo “a escola do MST”, revela conteúdo idealista e desconsidera a base material que sustenta o modo de produção social contemporâneo. Ao pleitear uma escola, com características exclusivas para atender os princípios políticos e ideológicos do MST, pressupõe uma autonomia em relação ao movimento histórico da sociedade capitalista, que, de fato, não existe. A utopia de construção de uma escola “socialista” na sociedade capitalista desemboca numa idealização sem limites.

O discurso da “escola diferente” apresenta problemas que podem ser desvendados, facilmente, sob a luz de fatos ocorridos em outros momentos históricos. Os estudos de Marx sobre o período da Revolução Industrial lançam luzes sobre a origem da escola para os filhos dos trabalhadores fabris e o capitalismo na fase monopolista esclarece as funções da escola na sociedade contemporânea. Estes dois elementos da história dos homens permitem captar a compreensão desse discurso.

Tomando, como ponto de partida, a localização da origem da idéia de escola no discurso do MST, parece ser possível identificá-la num fato que tem sido citado nos materiais didáticos e nas obras de Caldart (1997; 2000) ao se reportar à história da educação no Movimento. Trata-se da questão levantada pelas famílias residentes nos acampamentos, quando da preocupação de como ocupar as crianças. “Crianças acampadas o que fazer com elas?”.

A Revolução Industrial²³ desencadeou o desenvolvimento das forças produtivas pelo avanço da técnica que introduziu a maquinaria na produção. Este fato revolucionou as relações capitalistas. A introdução maciça da maquinaria na indústria agudizou, ainda mais, a exploração do trabalhador pelo capital. As novas técnicas descobertas e incorporadas ao trabalho, que poderiam significar a emancipação dos trabalhadores, foram se tornando, aos poucos, o seu cativeiro.

²³ Marx, em seus estudos realizados no século XIX, tomou como referência a Inglaterra para analisar o desenvolvimento do capitalismo. Por tratar-se da nação mais desenvolvida em sua época, poderia contribuir para um entendimento mais amplo dos fenômenos estudados. Esta é uma característica do método utilizado por este autor, que tem como perspectiva a história. (Alves, 1998. p. 107)

Marx, ao tratar da maquinaria e da grande indústria, comenta os seus efeitos sobre as relações de trabalho.

Tal não é também de modo algum a finalidade da maquinaria utilizada como capital. Igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que dá de graça para o capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia. (Marx, 1984, p. 7.)

O grau de exploração engendrado pela máquina permitiu a incorporação de um contingente mais diversificado de pessoas ao processo de acumulação do capital.

À medida que a máquina torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de subsistir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. (*Ibid.*, p. 23.)

Com a introdução da máquina na produção, o trabalho torna-se cada vez mais simples. Isto criou as condições para que o capital liberasse um grande contingente de trabalhadores masculinos e incorporasse a força de trabalho feminina e infantil. Com o aumento de oferta desse tipo de força de trabalho, contingentes de trabalhadores foram, paulatinamente, liberados da produção. Os efeitos advindos desse quadro, apresentado pelo capitalismo competitivo, elevaram o grau de exploração e miserabilidade do trabalhador fabril.

O embate travado entre o capitalista e os trabalhadores acirrou-se com a situação de expropriação imprimida pela maquinaria, que simplificou o trabalho, barateou a mão de obra pelo aumento da força de trabalho e liberou parte dos trabalhadores. Da correlação de forças estabelecidas nas lutas empreendidas pelos trabalhadores, produziram-se leis trabalhistas que vieram a estabelecer outros

parâmetros no interior das relações de trabalho. O capital, no seu movimento incessante de acumular riquezas, imprime concessões em momentos de crise para distensionar o tecido social e, assim, se reproduzir e acumular. Nesse embate, ocorrido a partir da Revolução Industrial, a concessão alcançada foi a liberação do trabalhador infantil da produção, sob o favorecimento da legislação fabril, imprimindo a redução da jornada de trabalho infantil. Desta forma, então, estabeleceram-se as condições necessárias para a produção das crianças desocupadas.

Os estudos de Alves esclarecem, sobremaneira, como ocorreu esse processo sob o capitalismo competitivo, de liberação das crianças do trabalho fabril, e transformando-as em “crianças de escola”.

De fato, ao produzir o desemprego infantil, o desenvolvimento tecnológico havia determinado a criação de uma imensa necessidade social. Ou seja, a produção de tempo disponível para as crianças acabava constituindo-se em ameaça, pois seus genitores, tanto o pai como a mãe, já não mais poderiam dar cobertura e segurança aos filhos. Por trabalharem, ambos haviam sido tangidos ao afastamento do lar durante o dia. Mas a sociedade que cria as necessidades mobiliza os seus recursos também, para criar os meios adequados visando saná-las ou minorá-las. (...) Enquanto possibilidade, ao produzirem tempo livre para as crianças trabalhadoras as novas condições materiais realmente poderiam tê-las tornado desocupadas. Não foi o que ocorreu. Essa análise linear seria plausível se não houvesse intervenção social na situação criada. Atuando num sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo livre do jovem trabalhador, então desempregado. Tendencialmente, a *ex- criança de fábrica* se metamorfosearia em *criança de escola*. (Alves. *Op.cit.*, p. 109-10 – Grifo do autor)

A partir desse momento, Alves assinala que a escola passa a atender, além dos filhos da burguesia, também aos filhos dos trabalhadores. Portanto, é nesse quadro que a escola pública, gratuita, obrigatória e laica se materializa e concede espaço para todos, inclusive para as crianças liberadas do trabalho produtivo. O tempo disponível, então, poderia ser ocupado com escola.

Mediante o exposto, acreditamos que a situação mobilizadora das crianças dos acampamentos aliada à pressão social das famílias e os esforços dos professores militantes e simpatizantes desse movimento tenham contribuído para se criar a escola do MST. No entanto, como vimos na discussão colocada a algumas linhas atrás, as condições materiais para que essa escola se efetivasse já estavam dadas desde o último terço do século XIX. A sociedade que havia criado uma necessidade social – ocupar as crianças desempregadas das fábricas - mobilizou instrumentos adequados para atenuá-la. Reorganizou as escolas para atender, gratuitamente, também, às crianças desempregadas. Esta foi a concessão do capitalismo em favor dos trabalhadores, como forma de continuar a se reproduzir e acumular capital.

A escola para todos, estabelecida na Inglaterra, abriu a possibilidade para sua universalização. Todavia, a forma como foi sendo implantada nas diferentes nações dependeu do desenvolvimento das forças produtivas, da acumulação do capital e da correlação das forças sociais e políticas de cada país ou região .

Numa análise superficial, considerando-se apenas o particular da situação dos acampados, um acampamento é geralmente organizado no meio da mata, fato que reduz as possibilidades de lazer ou qualquer outra ocupação para as crianças. Os adultos são envolvidos em atividades de cultivo da terra, frentes de trabalho organizadas pelo Movimento. Aos jovens e crianças restam poucas opções de atividades. Estas condições ligadas ao cotidiano, talvez, também pudessem justificar, em certa medida, a idéia de que a escola certamente é uma forma adequada de mantê-los ocupados.

Entretanto, a discussão que se quer fazer vai mais além das relações imediatas que circundam os acampamentos e assentamentos. O que queremos é entender, no movimento da história das relações humanas, a origem da escola do MST. Esta compreensão é um passo importante para captar o que esta escola tem de “novo”. Parece ser patente que a origem da escola do MST está intimamente relacionada com a origem da produção da escola pública para todos. Ou seja, a escola dos sem terra tem, na sua origem, a função primeira de preencher o tempo disponível das crianças.

Uma análise mais aguçada permite entender, também, que, no caso das crianças dos acampamentos e assentamentos, a sociedade mobilizou esforços para criar as condições necessárias para atender essa demanda. A escola pública reorganizou-se para produzir uma alternativa de atendimento escolar para o contingente populacional hoje residente nos acampamentos. Um exemplo disso é a recente criação da denominada *escola itinerante do MST*, para escolarizar as crianças durante o período de acampamento e evitar a perda do ano letivo. A *escola itinerante*, conforme expresso na coleção Fazendo Escola, descrita no Capítulo 1, acompanha os alunos nas viagens e outras atividades inusitadas, inerentes ao cotidiano de um acampamento do MST.

A educação do MST propõe uma outra alternativa que tem a finalidade de ocupar as crianças e os jovens, trata-se das atividades desenvolvidas pelas crianças, denominadas de “sem terrinhas”. Entre essas atividades destacam-se as seguintes: participações nas atividades de frente de massa, de reivindicações por escolas para os acampamentos, de negociações com autoridades ligadas à educação, de marchas, de ocupação de prédios públicos e de organização de encontros entre os alunos das escolas do MST. Estas atividades, em que pese um valor formativo para a prática e a responsabilidade, de reivindicar os direitos clamados pelo MST e, por mais que possam estar, supostamente, “criando um jeito diferente de viver a infância no campo” (Caldart, 2000. p.195), ou qualquer outro significado que se queira atribuir, cumprem a função maior de ocupar seu tempo com algo que possa resultar na continuidade desse movimento social. Essa é a radicalização histórica que cumprem essas atividades colocadas para as crianças pelo MST.

Outra forma de ocupação das crianças e jovens do MST, que pode ser apontada, é aquela que vem sendo implementada pela educação, sob a defesa da gestão democrática, isto é, a idéia de incentivar o desenvolvimento de atividades que auxiliem e, paulatinamente, possam levá-los a assumir a administração da escola. Bezerra considera este procedimento uma estratégia de cunho basista.

Com a defesa de que as crianças devem fazer parte da direção dos trabalhos e da gestão escolar, o MST corre o risco de incorrer num basismo tão exacerbado que passe a acreditar que tudo deve ser decidido por toda a “base” da comunidade, o

que, em muitos casos, acaba inviabilizando a própria execução de tarefas que demandem rapidez na sua execução ou que devam ser encaminhadas e solucionadas pela direção da escola. (Bezerra Neto, 1999, p. 97)

Parece que este movimento social, com o intuito de inovar, acaba utilizando alternativas que não escamoteiam os propósitos do capital e, portanto, terminam por não acrescentar algo diferente na função da escola. Incorrem nesse deslize justamente por desconsiderar a base material na qual a sociedade está organizada, ou melhor, por não compreender o movimento da história.

O entendimento do caráter inovador da escola pretendida pelo MST remete a uma questão relevante que permite apreender as características dessa escola. No Caderno de educação nº 9 encontra-se a seguinte afirmação.

A escola do MST é uma escola do *Campo* vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma *escola pública*, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento (...). (Caderno de educação n. 9, 1999, p. 11 – Grifo nosso)

Mediante o exposto, pode-se dizer que a escola do MST é uma escola pública. Então, uma questão se coloca. Essa escola não deveria ter a mesma função colocada na origem da escola pública universal? Se esta escola é pública e tem sua origem fundada na necessidade de atender aqueles que precisavam ter uma ocupação, insistimos, qual é a diferença que persiste entre a escola dita do MST e a escola pública em geral?

A esse respeito Márcia Andrade (1993), pesquisadora das escolas localizadas nos assentamentos do Estado de São Paulo, indica que tais escolas apresentam os mesmos problemas encontrados nas outras escolas públicas rurais.

A precariedade nas condições de funcionamento, classes multisseriadas, a alta rotatividade das professoras e as baixas qualificações, a falta de material pedagógico, etc. (Andrade, 1993, p. 24.)

Todavia, elucidar estes questionamentos requer, ainda, o entendimento das funções da escola pública na contemporaneidade. É preciso captar as transformações ocorridas nessa instituição, sob a égide do capitalismo monopolista. Para resolver essa questão deve-se analisar as funções da escola pública contemporânea sob a perspectiva da história, como fez, de forma sistemática e profunda, Alves.

O modo de produção capitalista, em seu incessante movimento civilizatório, mantém suas características básicas, como um processo de abrangência universal que concentra a riqueza produzida por todos os homens em poder de um número reduzido de pessoas. No entanto, essa forma de produção material tem assumido contornos diferenciados e particulares, à medida que foi incorporando o aperfeiçoamento técnico.

Na primeira metade do século XX, assistiu-se a profundas transformações no sistema produtivo capitalista. O desenvolvimento da livre concorrência entre os donos do capital, gradativamente, gerou a formação de monopólios entre as grandes empresas que foram se fundindo em blocos de dominação, conduzindo à destruição das pequenas e médias empresas. Nesse quadro, a livre competição tornou-se um elemento superado. A fusão do capital industrial com o bancário impôs o domínio do capital financeiro e, instituiu-se, em escala mundial, a denominada “oligarquia financeira”. A riqueza mundial concentrou-se em reduzidas corporações, localizadas em países que se consolidaram como as grandes potências econômicas. Esses poucos afortunados passaram a repartir entre si o domínio econômico e político do globo terrestre.

O imperialismo, fase monopolista do capitalismo, imprimiu algumas particularidades ao domínio do capital financeiro. O “parasitismo” é uma das particularidades inerente ao monopólio. Com o incremento da técnica e a sofisticação do processo produtivo, o capital passa a produzir monumentais quantias de excedentes. As inovações tecnológicas constantes, ao contrário do que almejam os trabalhadores, impõem a liberação em massa da força de trabalho do setor produtivo. O contingente do exército industrial de reserva cresce enormemente, com o acréscimo dos desempregados à procura de uma recondução no, já escasso, mercado de trabalho. Da mesma forma, cresce a população dos miseráveis e dos ociosos.

Para que o fenômeno do “parasitismo” pudesse funcionar sem maiores tensões sociais e riscos para o próprio capital, foi preciso organizá-lo e controlá-lo. Coube, então, ao Estado, a função de regulamentar e controlar o parasitismo. O órgão estatal passou a alocar recursos, provenientes dos impostos, para as denominadas atividades de improdutivas²⁴.

O Estado, desempenhando a função reguladora das tensões sociais e institucionalizando uma política de intervenção direta na economia, tem expandido a criação das atividades improdutivas para realocar os trabalhadores liberados das atividades produtivas, os ociosos e os miseráveis que se avolumam nos dias atuais.

Alves esclarece que, a escola pública, também, se desenvolveu no seio da expansão das atividades improdutivas, devido à necessidade de o Estado cumprir a sua função reguladora. Além disso, ele ressalta o papel que a instituição escolar cumpre sob o capital monopolista.

Conseqüentemente, (a escola pública) tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista. Da mesma forma que o funcionalismo público em geral, que o sistema de saúde, todas as evidências apontam no sentido de que a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas alardeadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas nas camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX. (Alves. *Op. cit.*, p. 143.)

²⁴ Improdutiva é a atividade não associada ao trabalho produtivo, *só é produtivo o trabalho que gera mais- valia, isto é, que valoriza o capital*. MARX, Karl. O capital: livro I, capítulo IV (inédito). São Paulo, 1978, p. 71. *Apud* Alves, 1998, p. 142.

Para o autor, a função da escola pública contemporânea, analisada sob a ótica da ciência da história, cumpre a função apenas de minorar os efeitos da acumulação e reprodução do capital sobre o tecido social. Ressalta a possibilidade de gerar emprego e produtividade às indústrias, através da produção dos materiais e aparatos inerentes ao funcionamento escolar. Assinala também que a escola pública, nos últimos tempos, perdeu, para os recursos da tecnologia, a centralidade na reprodução da ideologia burguesa.

No entanto, a despeito da função assumida historicamente pela escola na contemporaneidade, o MST acredita que a educação tem poder para ser co-autora da transformação social. Em outros termos, o Movimento, desconsiderando as determinações materiais que colocam a escola pública como uma solução para conter o parasitismo gerado pelo capital monopolista, pleiteia para a educação dos acampamentos e assentamentos uma função de “redentora” das mazelas da sociedade. O que não deixa de ser uma postura liberal, já que atribui à educação um imenso poder. A educação, desta forma, é vista como instrumento de regeneração humana, de desenvolvimento social²⁵.

Bezerra Neto, já citado nessa dissertação, também assinala que o MST considera a educação como uma “arma” de luta contra a opressão, um “instrumento moral” e intelectual para a conquista da futura sociedade socialista.

A educação é vista, nessa perspectiva, como possuidora de uma vocação redentora da miséria a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida pelos “desmandos” da classe dirigente do país, formada por uma burguesia capitalista aliada a um segmento agrário retrógrado e mal intencionado, que procura manter o povo na ignorância como forma de facilitar a dominação dos trabalhadores por essa classe de parasitas. (Bezerra Neto. *Op. cit.*, p. 41.)

O autor destaca a função pleiteada para as escolas do MST. Todavia, este fato comprova que, uma vez mais, esse movimento esbarra no *materialismo vulgar* que

²⁵ Observa-se que o entendimento do MST acerca da educação segue a orientação do conhecido discurso educacional liberal do capital humano. Theodore W. Schultz (1973), mentor da teoria do capital humano, propõe “tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências, como uma forma de capital. Dado que a educação torna-se parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela ‘capital humano’”. p. 79

desconsidera a história e a base material que determina as relações humanas. Acredita que a escola tenha poder para transformar as relações capitalistas, justamente quando o quadro histórico aponta para a perda do sentido social dessa instituição escolar.

Com a exposição sobre a produção da escola pública contemporânea, acreditamos ter lançado as bases para elucidar que, sob o modo de produção social vigente, é possível que a escola do MST, historicamente, exerça a mesma função social, ou seja, sirva de guarida aos trabalhadores liberados das empresas e ocupe o tempo disponível dos jovens e das crianças dos acampamentos e assentamentos. Desta forma, pouco restaria para que se pudesse dizer que a educação proposta pelo MST é inovadora. De inovador ficaria, apenas, a utopia da construção de uma “nova sociedade”, que anima os militantes e simpatizantes desse movimento social.

Vale ressaltar que o MST tem a clareza de que a escola pública contemporânea não tem cumprido suas funções sociais, isto já demonstra o seu compromisso com a qualidade do ensino. A perspectiva de uma educação que cumpra as funções sociais do seu tempo motiva o Movimento a pleitear uma forma “diferente” de organizar o processo pedagógico. Acreditamos que esse esforço seja o primeiro passo para a concretização desse propósito, entretanto, um caminho viável para empreender os próximos passos seria procurar refletir sobre os reais objetivos da escola para todos, no movimento histórico da sociedade.

A Educação para o homem do campo

A idéia de um “projeto único” para todas as escolas situadas no campo, outro pressuposto do discurso educacional do MST, merece ser analisada. Esse projeto tem por objetivo a organização de uma educação para atender as necessidades do homem do campo²⁶. Tal pressuposto encontra-se descrito no Caderno nº 9 e, também, na obra de Caldart (2000) e Mançano (2000).

²⁶ Esta proposta denomina-se *Educação Básica do Campo* e vem sendo discutida entre o MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB – Universidade de Brasília desde 1998. Maiores informações podem ser encontradas na coleção de livros *Por uma educação básica do campo* MST, 1999. v. 1, 2 e 3

O MST, a partir do princípio que estabelece uma educação para as escolas do campo, propõe atender as supostas particularidades do cotidiano da população que reside no espaço geográfico que se convencionou denominar de “campo”. Com isso, o Movimento promete resolver problemas, como o transporte escolar e a inclusão, no currículo, de conteúdos relacionados à agricultura e à pecuária. Em que pese as contribuições educativas que possam conter essa forma de organizar a educação, do ponto de vista do movimento da sociedade, este projeto educacional apresenta alguns problemas que podem diminuir seu alcance social.

O propósito de atender as necessidades específicas da população do campo tem suas raízes no apelo ao reconhecimento das supostas diferenças culturais dessa população, quando comparada com a residente na cidade. Valente (2000) indica que as diferentes abordagens relativas às “diversidades culturais” têm sido orientadas sob duas perspectivas, que de certa forma se contrapõem. A primeira, denominada relativista, analisa os componentes particulares do fenômeno e permanece na singularidade investigativa. A segunda perspectiva, intitulada racionalista ou anti-relativista, prima pelo tratamento dos elementos universais e não se relaciona com o particular. O resgate das relações entre as duas perspectivas contempla o procedimento histórico.

O clamor da especificidade de um projeto educacional para o campo coloca o MST na perspectiva relativista, pois se restringe à própria particularidade sem, no entanto, manter qualquer relação com o universal. Ao estabelecer uma especificidade para essa população, esse “projeto único” desemboca numa análise redutora da educação e termina por não cumprir os objetivos da educação do MST, segundo seu próprio discurso, o de atender a todas as dimensões humanas. Em outras palavras, um projeto voltado para atender as particularidades perde de vista as outras dimensões que compõem a condição humana, seja do campo ou da cidade.

A educação para o homem do campo, pautada nas diferenças e supostas particularidades, tem sido a tônica do discurso dos educadores e intelectuais militantes do MST. Valente identifica a presença dessa tendência no interior da

militância dos educadores que trabalham com a educação intercultural e, também, indica importantes elementos para a crítica dessa posição.

Para muitos dos envolvidos com as experiências, motivados pela militância na educação intercultural, a busca de caminhos para implementar essa proposta – ou melhor, para atender às necessidades supostamente específicas dos alunos de origem estrangeira – sem dúvida expressa a ansiedade de superar problemas candentes da escola contemporânea. Esse engajamento, entretanto, reveste-se de uma característica significativa, a qual chamaríamos de *pragmatismo utópico*. Expressão que comporta termos aparentemente paradoxais, ela remete à necessidade quase compulsiva da ação prática e à crença de que essa prática, por si, será capaz de promover grandes transformações sociais. Isso não deve ser considerado negativo ou pejorativo, na medida em que, sendo um espaço de conflito, na escola sempre haverá lugar para a prática – que pode animar a reflexão teórica – e a utopia que se busca. Mas o *pragmatismo utópico* está exposto ao risco de uma prática sem parâmetros rigorosos de reflexão, que pode deslizar em direção ao efeito contrário daquilo que se pretende alcançar. (Valente, *Op. cit.*, p. 103 – Grifo nosso)

Valente indica os traços da tendência presente entre os educadores militantes que pautam a proposta educacional pela via da evidência da diversidade cultural. Alerta para os riscos de encaminhar a educação pelas supostas especificidades culturais. O pragmatismo utópico, que marca a atuação desses educadores, prima por trabalhar o particular e desconsiderar o movimento real da sociedade. Isto leva a educação ao reducionismo

O traço da particularização na proposta de educação do MST mereceu atenção de Bezerra Neto, que percebeu nessa proposta forte estímulo para uma retomada ao “ruralismo pedagógico”.

Há forte estímulo para que seus integrantes assumam a gestão das escolas e que lutem para que elas se adequem às necessidades do meio rural, propondo, de forma camuflada, um retorno ao ruralismo pedagógico, como já ocorreu nas décadas de 1940 e 1950. (Bezerra Neto, *Op. cit.*, p. 114.)

A fragilidade do “projeto único” para o homem do campo torna-se ainda mais evidente ao se restabelecerem algumas relações desse singular com o movimento da sociedade regida pelo capitalismo monopólico. Analisar as características imprimidas pelo capital, nos dias atuais é um fator imprescindível para que se compreendam as transformações ocorridas no mundo agrário e, então, para situar historicamente esse projeto do MST.

No século XX, o caráter universal do modo de produção capitalista consolidou-se de forma hegemônica. Uma das suas particularidades, denominada “globalização da economia”, mostra a face universal do capital na sua forma mais elaborada. A respeito do imperialismo, fase monopólica do capitalismo, Lênin é o teórico que fornece as contribuições básicas para o entendimento pleno dessa fase do modo de produção capitalista. Utilizando-se dos estudos de Marx, ele desenvolveu pesquisas e analisou os estudos de todo o pensamento econômico burguês do final do século XIX e do início do século XX. Ao tratar do monopolismo, o autor propõe uma síntese que esclarece os principais traços dessa fase particular do capital:

Convém dar uma definição do imperialismo que inclua os cinco traços fundamentais seguintes: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a forma de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes. (Lênin, 1986, p. 641-642 – Grifo do autor).

Lênin assinala que o capitalismo na sua fase monopolista significa o aprofundamento de algumas das características iniciais do capitalismo. O domínio do

capital financeiro é um exemplo disso. Hoje, no mundo globalizado, o capital financeiro controla todo o processo da acumulação do capital.

Nas últimas décadas do século XX, ocorreu um aprofundamento das tendências capitalistas verificadas no início deste século. O processo de globalização, para além do modismo e superficialidades apregoadas sobre o assunto, por parte de alguns autores, revela, como nunca, a capacidade universalizadora do modo de produção capitalista, exposta através de elevado grau de tensionamento das contradições particulares dessa fase.

No bojo da universalização exacerbada e de todas essas características que emergem no modo de produção regido pelo capital, o mundo agrário vem sofrendo profundas transformações. Nas últimas décadas, o processo de mundialização do capital, provoca um novo surto de acumulação revolucionária que destrói e recria, subordina e integra as formas sociais de trabalho e modos de vida em todos os recantos do mundo.

Na trama atual das relações sociais, no jogo das relações políticas, na formação das estruturas mundiais que criam a sociedade global, o mundo agrário apresenta-se subsumido. Estudos apontam o decréscimo da sua importância nas relações de decisão dessa sociedade global. Há um processo crescente de absorção do mundo agrário pelo urbano.

Octavio Ianni, autor que tem estudado a questão da globalização do capital, esclarece os quatro momentos do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo. Segundo o autor, o desenvolvimento do capitalismo determinou, não somente a decrescente importância do mundo agrário na organização social contemporânea, como também contribuiu, em certa medida, para a dissolução do campo na cidade.

Primeiro, o capitalismo revoluciona o mundo agrário ao desenvolver-se extensiva e intensivamente pelos países e continentes, ilhas e arquipélagos. A maquinização e quimificação, acionadas com a agroindústria, mudam a face e a fisionomia da economia, sociedade e cultura. Segundo ocorre a substituição parcial ou até

mesmo total de matérias-primas de origem agropecuária por matérias-primas produzidas pela indústria química. Terceiro, em conjugação com a maquinização e quimificação das atividades produtivas no campo, em conjugação com a substituição de matérias-primas, reduz-se drasticamente o contingente de trabalhadores rurais, compreendendo famílias, vizinhanças, bairros, patrimônios, colônias, vilas etc. no campo. (...) Quarto, ocorre uma progressiva e reiterada urbanização do mundo agrário, transformando radicalmente o modo de vida, pensar, sentir, agir e imaginar dos que se dedicam a atividades rurais. As técnicas e os processos de trabalho, assim como os padrões e os valores sócio-culturais envolvidos na organização da vida social, modificam os horizontes de uns e outros, aproximando-os cada vez mais dos urbanos, nacionais, internacionais, transnacionais, cosmopolitas. (...) Aos poucos, a cidade não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve. (Ianni, 1997. p. 47-8)

Ianni aponta que, no último século, o desenvolvimento capitalista promoveu uma verdadeira revolução no mundo agrícola, introduziu a técnica e a aprimorou, modificou as formas de produção, incorporou a tecnologia e aplicou a biotecnologia²⁷ na agricultura e pecuária. O autor assinala ainda que o mundo agrícola vem sendo absorvido pela industrialização e urbanização citadina. É patente a agonia das pequenas produções. Um exemplo, dessa situação, é o que vem ocorrendo com a agricultura familiar, a qual, embora, subsistindo nesse processo, tem sua expansão limitada pelo movimento das grandes empresas e dos monopólios agroindustriais.

Enfim, o mundo agrícola em decadência transforma-se e, paulatinamente, dilui-se no movimento alucinante da universalização plena do capital. Hobsbawm, historiador de orientação marxista, mostra, nesse quadro, que o campesinato, hoje, entra no seu declínio social. O autor chega mesmo a falar na “morte do campesinato”.

²⁷ A biotecnologia significa qualquer técnica que utiliza organismos ou processos vivos para fazer ou modificar produtos, de modo a aperfeiçoar plantas ou animais, ou desenvolver microorganismos para uso específicos. Tem sido utilizada como alternativa para acelerar o processo de produção agrícola e pecuária. Maiores informações, ver Ianni, 1997 p. 51-2

A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato. (Hobsbawm, 1999, p. 284)

É claro que desde a Revolução Industrial, o campo vem sendo transformado pela introdução da maquinaria e a cidade vem absorvendo o mundo agrário ou a denominada sociedade rural. Contudo, o final do século XX marca efetivamente o declínio social da contradição do campo e cidade à medida que o processo civilizador impresso pelo capitalismo destrói e recria completamente a vida agrária sob os contornos da vida urbana.

A discussão do problema da dualidade existente entre o mundo urbano e o mundo rural, que busca explicação numa visão totalizadora e histórica, não é recente e tem merecido a atenção de diversos estudiosos. Martins (1986) e Valente (1995) colocam a necessidade do rigor científico que o debate a respeito do dualismo campo e cidade exige. Deve-se evitar a crítica superficial, que incorre nos equívocos teóricos e perde de vista o caráter histórico. O dualismo entre o campo e a cidade foi construído nas relações engendradas no seio da sociedade capitalista, ou seja, é historicamente determinado. A existência do dualismo expõe as contradições da organização social atual, confirmando sua sobrevivência. A dualidade entre o mundo urbano e o rural é historicamente determinada e guarda uma razão anti-histórica, que a mantém. Portanto, para esses autores a superação dessa dualidade será estabelecida à medida que as condições históricas que a produziram sejam transformadas.

Após esses breves comentários a respeito das transformações impostas ao mundo agrário, na perspectiva do movimento da sociedade contemporânea, convém analisar o alcance de um projeto educacional para atender às necessidades do homem do campo. As relações humanas mostram que a população do campo vem sendo urbanizada há mais de dois séculos. Então, qual é a perspectiva que tem um projeto educacional voltado para as particularidades de uma suposta vida agrária, em vias de desaparecimento? Parece que este projeto não tem o poder de oferecer uma educação que seja de fato humanizadora, que seja capaz de transformar a vida das pessoas que residem no espaço territorial que se convencionou denominar de campo. No nosso entendimento, esse projeto deveria ser discutido sob a luz dos fatos históricos,

considerando as contradições das relações sociais. É necessário articular melhor esse projeto para que efetivamente contribua ao atendimento das necessidades humanas e cumpra um papel realmente civilizador.

O “projeto único” do MST é, de certa forma, comprometido pelo fato de considerar a singularidade como algo capaz de explicar por si só toda a situação enfrentada pelos sem terra. Esse entendimento descarta o universal, que está dado pelas relações de produção capitalista. A educação vista nessa perspectiva fica restrita a questões ligadas ao cotidiano imediato. Assim, a nossa maneira de entender não se pauta na negação das especificidades que possam existir no espaço rural, no entanto, consideramos que instituir um discurso que concebe a educação na ótica da omnilateralidade humana e conduzir-se tão somente pelas particularidades é, no mínimo, contraproducente do ponto de vista do próprio objetivo político do MST, ou seja, a tão alardeada transformação social.

Organização do processo pedagógico

Dando continuidade à análise da proposta de educação do MST, tendo como referência o movimento real da sociedade que se dá na teia das relações entre os homens, teceremos, a seguir, algumas considerações com o objetivo de focalizar os elementos que determinam o processo pedagógico dessa proposta, os quais se sobressaem de maneira reiterada no discurso veiculado pelos materiais produzidos no âmbito do Setor de Educação. Tomando como base um conjunto de afirmações expressas por esse material, optamos por agrupá-las em três tópicos, que serão analisados, separadamente, mas tomando o devido cuidado para não se perder a idéia de conexão que existe entre elas: a) partir da prática e da realidade do aluno; b) o aluno como sujeito do seu processo de conhecimento e c) material didático.

Partir da prática e da realidade do aluno

A busca do suposto aluno “concreto”, “situado historicamente” leva o MST a orientar o pretendido processo pedagógico, a partir de um princípio fortemente enraizado no discurso educacional em geral. Trata-se da necessidade de organizar o ensino e a aprendizagem tendo como ponto de partida a prática e a

realidade do aluno. Essa crença dos formuladores da proposta de educação do MST está explícita em toda a extensão dos materiais didáticos produzidos.

O MST confunde a necessidade de considerar o homem concreto e situado historicamente, que de fato é uma condição necessária à condução do trabalho pedagógico, com a compreensão do indivíduo a partir de sua relação com meio que lhe é mais próximo. Situar historicamente o homem, nessa perspectiva significa tão somente situá-lo no interior do assentamento ou do acampamento em que reside. E quanto mais se conseguir caracterizar as especificidades do modo de vida, as ações cotidianas e as dificuldades que enfrenta no dia a dia, melhor se situará e tornará concreto o aluno sem terra.

Essa forma equivocada de entender a “concretude do homem” a partir das especificidades locais, denominadas de “realidade”, exclui as relações sociais mais amplas que compõem o conjunto da sociedade capitalista, pois analisa tão somente fatos particulares e deixa, então, de abordar a lógica do funcionamento geral da sociedade, que inclui a determinação das funções da escola pública contemporânea.

Decorrente do entendimento do “aluno concreto”, tendo como base as especificidades locais, a proposta de educação do MST aponta para a necessidade de se construir uma escola denominada “diferente”, que atenda aos interesses dos filhos dos trabalhadores rurais sem terra. Esse entendimento sustenta a necessidade da existência de dois sistemas de ensino: um para atender os filhos dos trabalhadores e outro para atender os filhos da burguesia. Ora, esta questão já foi exaustivamente criticada pela academia, pois implica em conferir à educação uma função reprodutiva dos homens em classes sociais.

A autora Lúcia Klein, ao pesquisar o discurso dos educadores brasileiros, nas últimas décadas, constatou a existência de alguns percalços cometidos por eles, relacionados à forma de abordagem dos processos pedagógicos. Tais percalços revelam a fragilidade da formação desses educadores para compreender as categorias que organizam o funcionamento da sociedade capitalista. Em decorrência desse fato, verifica-se a dificuldade quanto ao entendimento das funções da escola pública

contemporânea. Essa pesquisadora alerta para a questão fundamental que se coloca hoje para os educadores, além de apontar o que precisa ser evitado.

Há, sim, que se pensar se o conteúdo da educação que está sendo oferecida corresponde às necessidades da sociedade no seu processo de desenvolvimento de novas forças produtivas, ou não. Esta é, seguramente, a questão fundamental que se coloca hoje para os educadores e para a sociedade, e é de tal importância que não pode ser reduzida, enveredando-se como se está pelos caminhos estreitos do maniqueísmo, a considerações unilaterais e particularizantes. (Klein, 1996, p. 51)

No bojo da preocupação com o “aluno concreto”, o MST vai afirmar categoricamente que o processo pedagógico deve ter como ponto de partida a “realidade do aluno” ou a “realidade do povo”. Esta afirmação é facilmente constatada através da descrição realizada, neste trabalho, sobre os materiais didáticos. O que estamos querendo dizer está reiterado no Caderno de Educação nº 9, quando discute o conceito de “realidade” na proposta de educação do MST.

Entendemos por **realidade** o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos. É o jeito de se organizar. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. (Caderno de Educação Nº 9, 1999, p. 13 – Grifo do autor)

O MST, ao expressar a realidade como algo que pertence apenas ao aluno, comete alguns equívocos sérios. Um deles é compreender a realidade como algo plural e, em decorrência disso, deve-se entender que existem outras “realidades”, além daquela, na qual o aluno está inserido. Essa forma de entender a questão permite supor que a realidade humana, a única realidade que existe de fato, possa ser fragmentada, em tantas partes quantos forem os diferentes ambientes em que as pessoas vivem.

Klein, em seus estudos, esclarece que a idéia de considerar a realidade como ponto de partida do processo ensino e aprendizagem, é algo freqüente na literatura educacional.

Na verdade se analisarmos o conteúdo da expressão “realidade do aluno”, tal como vem sendo utilizada nos textos, é perfeitamente possível interpretá-la como sendo apenas, o conjunto dos elementos que, num nível bem imediato, constituem o cotidiano do aluno, tomado do ponto de vista individual. São, digamos assim, os elementos mais visíveis – sensoriais, até – do cotidiano do aluno, enquanto indivíduo. Em outras palavras, só tem existência na *realidade do aluno*, aquilo que está vinculado diretamente ao indivíduo-aluno. (...) Aparece implícita a idéia de um cotidiano temporal e geograficamente delimitado, tomado nele mesmo, que se explica apenas por suas características internas, descolado das relações que, vinculando todos os homens, de todas as regiões, unifica todos numa mesma formação social. (Klein, *Op.*, *cit.*, p. 54 – Grifo nosso).

Das considerações feitas pela autora, deduz-se o quanto é frágil o entendimento de que o processo pedagógico deve partir da realidade do aluno. Tal crença se opõe à compreensão rigorosa e universal de realidade, que se traduz, tão somente de uma forma, como realidade humana.

O aluno como sujeito do seu processo de conhecimento

A segunda questão que destacamos sobre a forma de encaminhar o processo pedagógico presente no discurso do MST e que está relacionada à busca de um ensino que deve partir da realidade do aluno, é, justamente, o fato de considerar o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem, isto é, considerar o aluno o único sujeito do processo de conhecimento.

Esse princípio está fortemente presente nos materiais didáticos produzidos pelo Setor de Educação. Um exemplo elucidativo é a orientação proposta para o processo de alfabetização. Segundo o Caderno de Educação nº 2, o aprendizado da leitura e da escrita é uma construção da própria criança. Por isso o professor deve respeitar o ritmo de aquisição do conhecimento de cada aluno.

Na alfabetização *o sujeito do processo é o aluno* e por isso precisa ser respeitado todo o conhecimento que ele já tem; como também suas hipóteses, suas idéias sobre o que é escrever e como essa escrita pode ser feita. (Caderno de Educação nº 2, 1993, p.14 – Grifo nosso).

Essa postura levada às últimas conseqüências corre o risco de excluir outros componentes do processo ensino e aprendizagem. Entre eles, a importante função do professor no processo de elaboração do conhecimento.

Ressaltar a importância de que no ato de aprender o aluno deve ter uma postura ativa, não ser um mero depósito de informações que precisam ser memorizadas, que deve ser crítico e reivindicar seus direitos, é fundamental no processo ensino e aprendizagem. No entanto, isso não pode ser confundido com a idéia de um ensino que prima apenas pelo subjetivismo, pelo absolutismo do individualismo que preceitua que a aprendizagem se efetiva apenas de dentro para fora, que coloca o indivíduo acima das relações sociais. Isto reduz o papel do professor a um mero organizador do ambiente educativo e desconsidera o movimento universal que liga os homens na produção e reprodução da existência humana, que é na sua essência um processo social.

Marx, na crítica endereçada ao idealismo alemão, escreveu onze teses dirigidas a Feuerbach, um dos expoentes do denominado neo-hegelianismo. Na sexta tese, o autor esclarece, com propriedade, a essência social da natureza humana.

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é uma abstração inerente a um indivíduo singular. Em sua realidade, é um conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não empreende a crítica dessa essência real, é por isso forçado:

1. a abstrair o curso da história e a fixar o sentimento religioso como algo para si, e a pressupor um indivíduo humano abstrato, isolado.
2. Por isso, a essência só pode ser apreendida como “gênero”, como generalidade interna, muda, que liga de *modo natural* os múltiplos indivíduos. (Marx, 1991, p.13 – Grifo autor).

Dando continuidade à análise do princípio que tem o aluno como o centro do processo pedagógico, uma última consideração precisa ser feita. Trata-se da afirmação de que o aluno deve ser respeitado em todas as suas particularidades. Mais uma vez reforça-se aqui a idéia de que a aprendizagem é um processo solitário. Se

formos às raízes desse princípio podemos afirmar que isto vai à contra mão da civilização, ou seja, inviabiliza o processo de humanização do aluno. Afirmamos isso tendo em vista que a humanização é um processo próprio da civilização do indivíduo e se processa no interior das relações. Em outras palavras, o fato de se “respeitar” o aluno, a ponto de colocá-lo à mercê de seu solitário movimento de auto-aprendizagem, sem a interferência dos outros, pode-se levar esse indivíduo a correr o risco de não assumir as formas humanas do seu tempo. Agindo assim, ele estará sendo desrespeitado como homem e, portanto, excluído do processo de humanização.

Material Didático

No que se refere à discussão do processo pedagógico pretendido pelo MST, um último tópico merece ser analisado. Trata-se dos materiais didáticos produzidos pelo Setor de Educação. A finalidade de produzir tais materiais é capacitar os professores e demais militantes para aplicarem os princípios norteadores da proposta de educação do Movimento. Tais materiais expõem todo o processo pedagógico a ser palmilhado pelos professores das escolas dos assentamentos e acampamentos que estão sob a coordenação do MST.

Em que pese a importância do material didático produzido pelo MST e, todos os esforços despendidos pelo Setor de Educação, na sua elaboração, esses materiais evidenciam alguns problemas de origem que fragilizam o conteúdo didático. Percebe-se que os materiais didáticos não inovam, não acrescentando algo de efetivo à prática pedagógica. Apresentam os conteúdos de forma fragmentada e reduzida, que acabam desembocando na simplificação do trabalho do professor, terminando por inviabilizar os propósitos de contribuir para a formação humana – objetivo maior da educação do MST.

Os materiais didáticos expressam a aproximação da educação preconizada pelo MST com as propostas pedagógicas dos educadores soviéticos pós-revolução de 1917. Todavia, os textos de orientação pedagógica são elaborados tendo como base os “manuais” resultantes de compilações das obras clássicas. Isto reduz e dificulta, sobremaneira, a apropriação adequada das contribuições dos estudiosos da pedagogia soviética. Esse problema foi percebido por Martins, que alerta para a forma como os

autores dos manuais, os “mediadores da reforma agrária”, se apropriam, equivocadamente, das obras clássicas, principalmente quando se trata dos estudos de Marx. Martins, numa nota de rodapé da obra *Reforma agrária: o impossível diálogo* declara que:

Discordo de Zander Navarro quando ele fala em “atoleiro” conceitual do marxismo clássico para referir-se ao marxismo que informa a ação do MST. Não há nada de propriamente clássico nesse marxismo reducionista que chega até aos agentes de mediação da luta pela reforma agrária por meio de textos e de uma sofrível pedagogia de vulgarização de origem ou de inspiração althusseriana. (Martins. *Op cit.*, p. 114).

Um aspecto fundamental que deve ser considerado, a respeito dos materiais didáticos, é aquele que se refere à base material da origem e produção desses instrumentos de trabalho do professor. A discussão do livro didático²⁸ do ponto de vista histórico remete à pesquisa sobre a origem da escola pública contemporânea, tão bem estudada por Alves e já mencionada antes neste trabalho.

Segundo o autor, a universalização da escola pública só foi possível quando foram criadas as condições materiais que a viabilizaram. A escola para todos só se efetivou através do barateamento de seu custo e da simplificação do trabalho do professor, mediante a divisão do trabalho didático e a introdução dos manuais, em substituição às obras clássicas. Portanto, a escola pública gratuita e para todos teve, em sua origem, a marca da simplificação do trabalho do professor e o barateamento do ensino.

A escola para todos, embora já pleiteada por Comênio no século XVII, só se universalizou plenamente no último terço do século XIX, ou seja, somente quando se estabeleceram de fato as condições materiais necessárias para isso. Em outras

²⁸ Na *Apresentação* de cada Caderno editado, o MST esclarece que o material é para orientar o professor na elaboração do planejamento e na execução do trabalho pedagógico. Por exemplo, no Caderno nº 2 encontra-se a seguinte informação: “É com muita satisfação e entusiasmo que estamos lançando mais um dos nossos Cadernos de Educação. Este traz para apoio e reflexão da nossa prática um tema fortemente solicitado pelo conjunto dos professores que compõem o Setor de Educação do MST. Trata-se da metodologia a ser utilizada na ALFABETIZAÇÃO das crianças que frequentam nossas escolas de 1ª a 4ª séries. MST, 1993, p. 3

palavras, foi preciso que o capitalismo acumulasse riqueza e as forças produtivas se desenvolvessem, a ponto de possibilitarem a criação da escola pública universal.

Alves conclui que ocorreu com a escola o mesmo processo verificado no trabalho em geral na sociedade, com a introdução da manufatura. Com o desenvolvimento da manufatura, os trabalhadores passaram a ser reunidos em um mesmo espaço, sob o comando de um mesmo capitalista e passaram a desenvolver tarefas simples e repetitivas. Essa forma de organização do trabalho favoreceu a produção de mercadorias em larga escala e a baixo custo. O sistema manufatureiro de produção, com a divisão do trabalho, exigiu que o operário, gradativamente, se especializasse na execução de uma ou de poucas tarefas, o que o levou a perder o domínio do processo de produção como um todo. Nesse momento, a divisão do trabalho se impôs como uma necessidade basilar para a concretização da escalada inexorável do capital.

Sobre a divisão do trabalho, assumida sob o controle do capital, na manufatura, Marx contribui para o entendimento da transformação ocorrida no processo de produção, e dos resultados imprimidos na relação entre o trabalhador e os objetos que produz.

Enquanto a cooperação simples em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo, a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Os trabalhadores parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, tornando assim a fábula insossa de Menenius Agrippa, segundo a qual um ser humano é representado como mero fragmento de seu próprio corpo, realidade. Se o trabalhador originalmente vendeu sua força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital. Ela apenas funciona numa conexão que existe somente depois de sua venda, na oficina do capitalista. Incapacitado em sua qualidade natural de fazer

algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. (Marx, *Op., cit.*, p.283)

A produção do capital, seguindo sua lógica, aprofunda as contradições, nos diferentes momentos de organização e desenvolvimento desse modo de produção social. Assim, sob a manufatura, se configura a cisão do trabalho em duas categorias: o trabalho manual e o trabalho intelectual. Esse momento marca a organização dos homens entre os possuidores do capital e os detentores apenas da força de trabalho. Com isso tem-se a distinção entre as atividades espirituais e materiais. Paulatinamente, também, os homens vão se constituindo em duas grandes classes sociais antagônicas - o proletariado e a burguesia.

Da mesma forma que ocorreu no processo de trabalho manufatureiro, quando se produziram as condições materiais para a escola atender a todos, algumas concessões tiveram que ser feitas ao capital. Os custos dos serviços escolares tiveram que ser barateados e, também, foi dividido e simplificado o trabalho do professor, através da introdução dos manuais didáticos e do abandono das obras clássicas. Decorrente desses fatos, o professor teve sua formação dilapidada e parcelada. Os conteúdos didáticos foram aviltados.

A respeito da relação entre o processo de trabalho na época da manufatura e a transformação do trabalho do professor na produção da escola para todos, Alves esclarece,

Portanto, se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a Didática Magna é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do professor artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro que passava a se ocupar de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em

algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo. Como consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão. (Alves. *Op. cit.*, p. 64.)

No século XVII, cumprindo os fins da Reforma, Coménio foi o educador responsável pela formulação dos fundamentos que estão na base da escola pública contemporânea. Na sua obra maior, a *Didáctica Magna*, Coménio propõe um método de ensino que supõe a simplificação e a objetivação do trabalho pedagógico, de maneira que pudesse ensinar uma quantidade maior de alunos, ao mesmo tempo, com rapidez e solidamente. Sobretudo, para que essa didática se efetivasse, era imprescindível diminuir os custos da educação. Portanto, a didática comeniana propôs o que o capital, entre outras coisas, precisava e clamava, há quase dois séculos, para efetivar a escola para todos.

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *sòlidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas essas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (Coménio, 1996, p. 45-46)

Com essas mudanças ocorridas no interior da escola, o professor, que, anteriormente, tinha o domínio do conhecimento através das obras clássicas que lhe assegurou um grau de formação elevada, foi submetido à especialização do saber, deixando aos poucos de dominar todo o conhecimento da história humana, ou melhor, o conhecimento potencial do funcionamento da sociedade. O mesmo

processo que atingira o trabalhador dos setores produtivos se impôs na educação quando a escola passou a ser oferecida para todos. Nesse quadro, presencia-se, paulatinamente, o aviltamento do conteúdo veiculado, basicamente, pelos manuais didáticos, instrumento por excelência do professor moderno. Assim, o conhecimento que chegou até os filhos dos trabalhadores é fruto de textos-síntese das obras clássicas. Esses manuais, infelizmente, assumiram, na escola moderna, uma posição central no trabalho didático do professor.

O que se verifica na escola contemporânea é um aprofundamento desse quadro caótico. O ensino centrado nos manuais didáticos revela um descompasso com o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Atualmente, tais manuais constituem-se num elemento comprovador do anacronismo que a escola mantém em relação ao desenvolvimento civilizatório da sociedade em geral. Nesse contexto, o manual didático mostra-se como um instrumento de trabalho superado historicamente. Esse “*arado* do trabalho didático precisa, pura e simplesmente, ser suprimido” (Alves, *ibid.*, p. 184)

Esta exposição, embora sintética, a respeito da origem histórica da escola para todos, sob a divisão do trabalho na sociedade, foi necessária, pois, ela oferece uma explicação fundada na base material, para se compreender o surgimento do manual didático, passo importante para que se possa captar as relações que possam existir entre a proposta de educação do MST e o movimento universal da sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível, portanto, assinalar que os materiais didáticos produzidos pelo Setor de Educação do MST cumprem a mesma função dos manuais didáticos que orientam o trabalho do professor da escola pública em geral. Esses materiais expressam a divisão do trabalho imposta pelo capital, que dividiu, simplificou e especializou o trabalho docente.

Se os materiais didáticos elaborados pelo MST cumprem a mesma função dos manuais didáticos, utilizados no âmbito da escola pública urbana, deduz-se que a proposta de educação do MST não inova o trabalho didático em nada. Pode-se dizer que a suposta “escola diferente” não transforma, na essência, a organização da escola pública, uma vez que não modifica a base técnica do trabalho didático. Parece que o

discurso do “novo” e do “diferente” se revela incoerente, pois, ao mesmo tempo em que anuncia uma pedagogia diferente, um “jeito novo de educar”, lança mão do mesmo e velho instrumento de trabalho, que é o manual didático, tão utilizado pela escola pública para todos. Portanto, anuncia o novo e se pauta pelo velho.

A educação, conduzida pelas orientações contidas nos manuais didáticos, contribuiu para a redução e vulgarização do conhecimento. A depauperização dos conteúdos escolares, sob o domínio dos manuais didáticos, como elemento central da aprendizagem, tem sido um dos elementos responsáveis pela dificuldade da apreensão da totalidade pelos trabalhadores, pois inviabiliza a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista. Todavia, o entendimento da sociedade é elemento fundamental para a instrumentalização dos trabalhadores na superação da expropriação pela via do capital. Por todos esses elementos, aqui discutidos, entendemos que a função dos manuais didáticos na proposta de educação do MST é questão que deve ser rediscutida e aprofundada pelos intelectuais e educadores desse movimento social.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Minha posição moral é ótima: aqui julgam que eu seja um satanás, ali, pensam que eu seja um santo. Eu não quero fazer o papel nem de mártir, nem de herói. Creio ser simplesmente um homem médio, que tem suas convicções profundas e que não as troca por nada do mundo.

Antonio Gramsci. Cartas do Cárcere

O nosso compromisso de proceder a análise da proposta de educação do MST, à luz de uma perspectiva histórica, levou-nos, necessariamente, a tecer algumas considerações acerca do projeto político desse movimento social no interior da sociedade capitalista hoje.

Em que pese a importância do MST em se preocupar com a formação dos seus próprios intelectuais “orgânicos”, para forjar uma nova concepção do mundo, que seja capaz de contrapor com a visão do mundo hegemônica nesta fase histórica em que vivemos, acreditamos que este movimento social terá que enfrentar muitas dificuldades para efetivar seu tão almejado “projeto político”. Isto se deve, essencialmente, se se considerar a inexistência de articulação desse projeto com os elementos históricos fundamentais da organização da sociedade em geral.

Ao longo do estudo desenvolvido nos três Capítulos que compõem este trabalho, percebemos que o equívoco fundamental da proposta educacional do MST é denunciado pela falta de compreensão da história. Embora o discurso aparentemente pressuponha a base material requerida por Marx e inclua a perspectiva gramsciana na formação dos intelectuais “orgânicos”, já que é uma necessidade que se impõe para todos os grupos que consideram os conflitos sociais, o MST não cumpre seus objetivos por estar, de fato, fundamentado nos preceitos do *materialismo vulgar*, que tergiversa alguns conceitos básicos que são de suma importância para se redimensionarem a teoria e a prática.

A interpretação da história pela via do *materialismo vulgar*, segundo Gramsci, reduz os estudos marxistas a um receituário mecânico que inviabiliza a

compreensão da mobilidade real dos fatos humanos. Essa forma enviesada de interpretar a “filosofia da práxis” impede que se perceba que os fatos humanos estão permeados pela contradição e se relacionam sob tensão num contínuo processo de recriações e reiteraões que se alternam, se combinam, se opõem e se superam na produção de um fato novo.

A redução da filosofia da *práxis* a uma sociologia representou a cristalização da tendência vulgar, já criticada por Engels (nas cartas a dois estudantes, publicadas no *Sozial Akademiker*), e que consiste em reduzir uma concepção do mundo a um formulário mecânico, que dá a impressão de poder colocar toda a história no bolso. (Gramsci, *Op., cit.*, p. 152)

O autor italiano esclarece que a impossibilidade de perceber esse móvel real da história marca a consciência arraigada no senso comum. Envolve uma concepção do mundo desagregada, incoerente, inconseqüente, uma espécie de filosofia própria das massas, da multidão.

O senso comum pode ser o ponto de partida do MST para a elaboração de um pensamento mais coerente. A superação dessa consciência deve passar pela autocrítica corajosa da própria concepção do mundo que atravessa esse movimento social, avançando para uma concepção mais coerente e desenvolvida, compatível com o movimento universal.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (*Ibid.*, p. 12)

A superação do senso comum exige a autocrítica corajosa do MST. Isto exige, num primeiro momento, admitir a crítica e permitir o diálogo com os opositores, ampliando as relações com outros setores da sociedade, ou seja,

estabelecer o debate político para além da conjuntura eleitoral na qual transitam os partidos políticos. Impõe-se, portanto, recolocar o debate político no movimento histórico, que envolve a questão agrária como ponto central.

O MST, por estar pautado numa concepção eivada pelo senso comum, realiza uma leitura da história que desconsidera a lógica do funcionamento da sociedade capitalista, que é fundada nos princípios da luta e da contradição. Escamoteia, assim, a concepção gramsciana de “bloco histórico”, isto é, a compreensão da sociedade como um bloco homogêneo complexo de infraestrutura e superestrutura, discordante e atravessado pela luta e pela contradição.

Ao negligenciar o processo da luta e da contradição, que se expressa na sociedade capitalista, o MST abandona o pressuposto primeiro, que é o de entender os fatos humanos em sua totalidade, que é o universal, onde tudo se explica. Esse pressuposto precisa ser observado com rigor, sob pena de reduzir as possibilidades de êxito na empreitada da propalada transformação social, alardeada em toda a extensão do discurso educacional do MST.

Constitui-se um erro crasso entender um movimento social como algo que paira sobre as contradições da base material, como se tivesse uma capacidade auto-explicativa. Da mesma forma, arrogar à proposta educacional do MST um poder supremo, capaz de promover, por si só, a transformação da sociedade capitalista, incorre, com certeza, num “infantilismo primitivo”.

A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infra-estrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, devendo ser combatida praticamente com o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. (*Ibid.*, p. 117)

Gramsci esclarece o deslize teórico que consiste em tratar as questões políticas e ideológicas como se estivessem isoladas, soltas ou flutuando sobre a base material. Todos os fatos humanos são elementos integrantes de alguma instância da

base material, seja da estrutura ou da superestrutura. Os fatos humanos constituem-se “nas” e jamais “sobre” as instâncias desse complexo conjunto contraditório da vida material.

Os procedimentos, decorrentes desse equívoco teórico, produzem a negação do diálogo e inviabilizam a compreensão da estruturação do Estado na sociedade regida pelo capital. A organização do Estado constitui-se num elemento superestrutural que inclui o MST e a sua proposta de educação. Tal organização, na perspectiva de Gramsci, se coloca como instância de coerção e consenso, espaço no qual o MST e seus aliados podem estar atuando no sentido de dar unidade ao seu projeto social. Os partidos políticos aliados também podem desenvolver suas ações de mediação da luta dos trabalhadores rurais na dimensão estatal. Portanto, a instância estatal de consenso, que é o espaço de circulação das ideologias, configura-se num espaço privilegiado para a construção da hegemonia necessária na superação da visão do mundo preconizada pelo MST.

O MST, no seu projeto de educação, propõe a formação dos intelectuais para forjar uma nova concepção do mundo, aproximando-se inclusive da concepção assinalada por Gramsci, segundo a qual, os intelectuais são capazes de estar cimentando as relações entre a estrutura e superestrutura, na construção de uma hegemonia. No entanto, ao desconsiderar as contradições sociais, o MST reduz sua proposição a uma sofrível formação de quadros, limitando a atuação dos intelectuais à conjuntura eleitoral. Isto tergiversa a noção gramsciana de intelectual dirigente.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político). (Gramsci, 1982, p. 8)

O autor ressalta que a constituição do novo intelectual exige um patamar mais elevado de formação e consciência. Nessa ótica, é necessário esclarecer que a

habilitação dos intelectuais orgânicos para atuar como “cimento” entre a estrutura e a superestruturas existentes na base material requer a formação de uma intelectualidade que seja capaz de atuar nas conjunturas históricas.

A pretensa proposta de formação dos intelectuais “orgânicos” cai no senso comum que permeia o pensamento político do MST. Os elementos fundamentais da formação orgânica são apenas tangenciados. A formação realizada, na prática, restringe-se à arregimentação das massas pela paixão, que, apesar de ser um elemento importante, não tem a força necessária para concretizar os objetivos políticos do Movimento.

No transcorrer da pesquisa, um fato curioso chamou a nossa atenção: a forma surpreendente como a proposta de educação do MST, que se diz calcada na base material e no pressuposto denominado “materialista”, é arremessada ao campo espiritual de uma maneira tão arrebatadora. Um exemplo elucidativo desse paradoxo é a prática bastante comum na pedagogia dos militantes do MST, qual seja, a “mística”. A dita “mística” fundamenta-se na pura e simples paixão, que inebria a todos, mobiliza as massas e “prevê” que a sua proposta educacional seja pertinente e oportuna para toda a população do campo.

Um último ponto, que se projetou ao longo da pesquisa, deve ser ressaltado, à guisa de conclusão. Trata-se do reducionismo ideológico no qual se pauta esse movimento social e seus aliados políticos. Este fenômeno foi percebido por outros autores, como Martins (2000) e Valente (1994).

Martins atribuiu tal reducionismo ideológico à apropriação simplificada e vulgarizada dos estudos de Marx e, também, à fragilidade da formação intelectual dos mediadores dos trabalhadores da terra. Conclui o autor, que a negação ao diálogo político pode estar relacionado a tal reducionismo.

Ana Lúcia Valente percebe o mesmo reducionismo nos grupos étnicos. A estudiosa constatou uma postura negativista entre os grupos negros diante do conhecimento teórico das ciências sociais. Esses grupos demonstraram dificuldades para sair do isolamento ideológico em que se encontram. A autora conclui, em seus

estudos, que este fenômeno vem sendo expresso pelos movimentos sociais e pode ser entendido como uma espécie de “síndrome do próprio umbigo”. Esse conceito é elucidativo no reducionismo ideológico encontrado na proposta do MST.

A “síndrome do próprio umbigo” pode ser considerada como uma forma derivativa da rejeição dos de “fora” e do “basismo” presente em todos os movimentos sociais: uma reação entre a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual e conseqüente divisão hierárquica entre os que tomam decisões e os que executam. Mas na maioria das vezes, essas manifestações vão caracterizar a luta pelo monopólio do poder e pelo controle das decisões. (Valente. *Op., cit*, p. 129).

Valente destaca a resistência dos movimentos sociais para se abrirem ao novo e ao conhecimento sistematizado. Mostra o reducionismo que se impõe os grupos sociais. Isto pode ser uma forma de permanecerem presos ao senso comum.

Resta acrescentar, nessa conclusão, que nosso propósito no âmbito dessa investigação se limitou, tão somente, a analisar a referida proposta numa perspectiva metodológica que pudesse lançar luzes sobre a forma de organizar a educação dos trabalhadores rurais sem terra. Procurou-se, enfim, uma maneira de compreender a proposta de educação do MST na totalidade que se constitui na sociedade capitalista.

Tal perspectiva impõe a compreensão e o reconhecimento do MST como um exemplo de organização do povo contra as injustiças sociais que marcam o nosso tempo. É inegável o valor das lutas empreendidas em favor de uma escola pública que possa assumir de fato os desafios da sociedade moderna.

Algumas iniciativas do MST apontam para essa direção e propõem uma ampliação no conceito de escola pública. A *Escola itinerante* é, certamente, um exemplo de alternativa educacional que pode atender às necessidades impostas pelas novas formas de vida na sociedade contemporânea. Outro exemplo de avanço no conceito de escola pública é a proposta do MST de implantar uma *Educação fundamental* ao invés de um *Ensino fundamental* conforme tem sido proposto pelas políticas públicas de educação.

Finalmente, tendo em vista o desafio que consistiu na realização de uma pesquisa que se propôs analisar um objeto que se movimenta na temporalidade presente, que ainda não completou todo o ciclo histórico de seu desenvolvimento, entendemos que, apesar disso, lançamos, aqui, algumas sementes que poderão fazer vicejar novas e profícuas reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. UNICAMP, 1998, Tese de pós-doutorado.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no seminário de Olinda (1800- 1836)**. Ibitinga, SP: 1993. 201p.
- BENJAMIN, César (org.) **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo: Autores Associados, 1999
- BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais que escola**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2000.
- CENTENO, Carla Vilamaina. **A educação do trabalhador nos ervaais de mato grosso (1870-1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura**. Campo Grande: UFMS. 2000. p. 10-50.(Dissertação de mestrado)
- COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CNBB. **A Evangelização no presente e no futuro da América latina.**

Conclusões: Puebla. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1979, 362 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil.**

Petrópolis: Vozes, 2000, 319 p.

FONTANA, Airton. Construindo o Caminho: **Experiência do Assentamento Conquista da Fronteira**, Santa Catarina: McLee, 1999.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. **A educação de um ponto de vista histórico.** In: Intermeio. Revista do Mestrado em Educação, UFMS. Campo Grande, MS, v. 1. 1, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, 352 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Tra. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 5. ed. Trad. Luiz Mario Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, 435 p.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos (O breve séculoXX:1914-1991).** Trad. Marcos Santarrita, Companhia da Letras, São Paulo, 1995.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1997. p. 5-59.

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996, 134 p.

- KOLLING, Edgar Jorge, Ir. Nery, Mônica C. Molina (orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Brasília,: UNB, v. 1, 2 e 3, 1999.
- LANCILLOTTI, Samira S. Pulchério. **Deficiência e trabalho: Redimensionando o singular no contexto universal**. Campo Grande: UFMS, 2000. 123 p. (Dissertação de mestrado).
- LÊNINE, V.I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. 3 ed In: Obras escolhidas em três tomos. São Paulo: Alfa- Omega, 1986. t. 1, p. 580-671.
- LÊNINE, V. I. **O estado e a revolução**. In Obras escolhidas em três tomos. São Paulo: Alfa – Omega, 1980. t. 2, p. 225- 304.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Trad. De Gaetano Lo Mônaco. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1996. 372p.
- MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: O impossível diálogo**. 1. ed. São Paulo Editora da USP, 2000. 173 p.
- MARTINS, José de Souza.organizador. **Introdução crítica à sociologia rural**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986, 224 p.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981, 150 p.
- MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Trad. Régis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril cultural, 1983. livro primeiro, v.1 t.1. 301 p.
- MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Trad. Régis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril cultural, 1984. t. 2. cap. XIII. P. 8-102.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: I Feuerbach**. 8 ed.. Trad. De José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1991. 138 P.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. In: Obras escolhidas em três tomos. São Paulo: Alfa-omêga, v. 1. p. 13-47.

MINISTÉRIO, do Desenvolvimento Agrário. Reforma Agrária: **O impossível diálogo sobre a história possível**. Coleção Cadernos da Terra, 7. Brasília, 2000.

_____, **Novo Retrato da Agricultura Familiar: O Brasil redescoberto**. Coleção Cadernos da Terra, 8, Brasília, 2000.

MST.**Alfabetização**. Coleção Cadernos de Educação nº 2, São Paulo: MST, 1993.

_____.**Alfabetização de Jovens e Adultos. Como organizar**. Coleção Cadernos de Educação nº 3, São Paulo: MST, 1994.

_____.**Alfabetização de Jovens e Adultos. Didática da Linguagem**. Coleção Cadernos de Educação nº 4, São Paulo: MST, 1994.

_____.**Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação Matemática**. Coleção Cadernos de Educação nº5, São Paulo: MST, 1994.

_____. **Como Fazer a Escola que Queremos: O Planejamento**. Coleção Cadernos de Educação nº 6, São Paulo: MST, 1995.

_____.**Como fazemos a Escola de Educação Fundamental**. Coleção Cadernos de Educação nº 9, RS: MST, 1999.

_____.**Escola Trabalho e Cooperação**. Coleção Boletim da Educação nº 4, São Paulo: MST, 1994.

_____.**Educação Infantil: Construindo uma Nova Criança.** Coleção Boletim da Educação nº7, São Paulo: MST, 1997.

_____.**Escola Itinerante em Acampamentos do MST.** Coleção Fazendo Escola nº 1, São Paulo: MST, 1998.

_____. **O Que Queremos com as Escolas dos Assentamentos.** Coleção Cadernos de Formação nº 18, MST, São Paulo: MST, 3ª edição, 1999.

_____.**O Trabalho e a Coletividade na Educação.** Coleção Boletim da Educação nº5, São Paulo: MST, 1995.

_____.**Princípios da Educação no MST.** Coleção Cadernos de Educação nº 8, São Paulo: MST, 1996.

PELOSO, Ranulfo. **A força que anima os militantes.**São Paulo: MST, 1994.

PT, Partido dos Trabalhadores. **Resoluções de Encontros e Congressos,** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

PT, Partido dos Trabalhadores. **Resoluções do II Congresso Nacional do Partido dos Trabalhadores,** São Paulo, PT, 1998.

REB, Revista Eclesiástica Brasileira. **Igreja e problemas da terra.** vol. 40, fasc. 157, Petrópolis, Vozes, 1980, p.136- 152.

REVISTA, ISTOÉ. Número 1498, seção Brasil, p. 66.

REVISTA, Veja. Número 1648, seção Brasil, p. 49.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 1999. 112 p. (Coleção Paradoxos)

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

- SILVA, Iara Augusta da. **O discurso sobre a qualificação do professor da educação básica: um estudo da experiência desenvolvida pela secretaria de educação do estado de mato grosso do sul na década de 90.** Campo Grande: UFMS, 2001. (Dissertação de Mestrado) 180 p.
- VALENTE, Ana Lúcia E. Farah. **Repensando a questão da territorialidade negra.** Salvador: Ed. Da Universidade Federal da Bahia, 1995, 133-147 p.
- VALENTE, Ana Lúcia E. Farah. **O negro e a igreja católica: o espaço concedido, um espaço reivindicado.** Campo Grande: Cecitec, UFMS, 1994, 160 p.