

NEUSA MARIA DAL RI

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO ASSOCIADO NO
CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

Tese apresentada ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de Livre-docente.

Marília

2004

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
FFC/UNESP

Dal Ri, Neusa Maria

D136e Educação democrática e trabalho associado no
contexto político-econômico do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra/ Neusa Maria Dal Ri. –
Marília, 2004.
315 f; 30 cm.

Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.
Bibliografia: f. 306-315

1. Educação Democrática. 2. Autogestão. I. Autor. II.
Título.

CDD 370.1930981

TERMO DE APROVAÇÃO

NEUSA MARIA DAL RI

Tese de livre-docência defendida e aprovada em 05/03/2004

Pela Comissão Julgadora

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez

Prof. Dr. Jair Militão da Silva

Prof. Dr. Benedito Rodrigues de Moraes Neto

Prof. Dr. Marcos Tadeu Del Roio

Aos lutadores do MST com esperança compartilhada na conquista e construção de uma sociedade igualitária e democrática.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

De modo especial, agradeço:

aos educandos, professores, funcionários e direção do Instituto de Educação Josué de Castro e da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho;

à diretoria e demais associados da Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Conquista da Fronteira - Cooperunião;

aos colegas do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE), da UNESP, pelo apoio e incentivo;

ao Sr. José Tadeu de Siqueira Lima, secretário do DASE, pelo apoio e colaboração;

aos membros do Grupo de Atualização Científica do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pois as várias obras que discutimos e reflexões conjuntas realizadas foram de grande utilidade para este trabalho;

aos orientandos de graduação e de pós-graduação e aos membros do Grupo de Estudo Educação e Trabalho do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia pelo incentivo e pela paciência nos últimos meses de realização deste trabalho;

à amiga, colega de trabalho e companheira de lutas, Dra. Martha dos Reis, do Departamento de Didática, da UNESP, Campus de Marília, pelas críticas e valiosas sugestões;

ao amigo, companheiro de luta em defesa da escola pública e democrática e meu parceiro de trabalho, Dr. Candido Giraldez Vieitez, ao qual debito grande parte daquilo que me foi possível desenvolver neste texto, não apenas pela sua colaboração, preciosas sugestões e crítica, mas porque a elaboração deste trabalho, embora guarde o caráter e a responsabilidade de produção individual, apenas foi possível em decorrência dos anos de reflexão, produção e acúmulo de conhecimento sobre a temática que juntos realizamos.

Os homens entram em batalhas e perdem, e aquilo pelo que lutaram torna-se realidade apesar da derrota, e então acaba não sendo o que eles pensavam que fosse, e outros homens têm de lutar pelo que desejam, dando-lhe outro nome.

William Morris

[...] a liberdade só pode consistir no seguinte: o homem em sociedade, os produtores associados, determinam racionalmente essa troca material com a natureza, submetem-na ao seu controle coletivo, em vez de serem por ela dominados como um poder cego; realizam-na com os esforços tão reduzidos quanto possível, nas mais dignas condições da sua natureza humana e nas mais adequadas a essa natureza.

Karl Marx

SUMÁRIO

Lista de Tabelas e Figuras	10
Lista de Abreviaturas	11
Resumo	12
Abstract	13
Introdução	14
1. Economia solidária e a emergência das Organizações de Trabalho Associado	17
2. As formas cooperativas de produção	18
3. A economia solidária no Brasil	21
4. A educação do trabalho associado e as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	26
5. A problemática	28
5.1. Problema, hipótese central e objetivos	29
6. Notas metodológicas, procedimentos e explicitação de conceitos	30
6.1. Procedimentos	33
7. Estruturação do trabalho	37
Primeira Parte	
Capítulo I – Emergência das Organizações de Trabalho Associado	39
1. A ruptura do pacto pós-guerra e o novo conceito de organização do trabalho	40
2. O declínio econômico	44
3. Fragilidade dos trabalhadores	46
4. Mutações do trabalho	51
5. A expansão das Organizações de Trabalho Associado	55
6. Do trabalho assalariado aos postos de trabalho autônomo	61
7. Super exploração e dependência: a luta por postos de trabalho na periferia	67
Capítulo II – A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	76

1. Elementos da formação do MST	76
2. Um movimento social	80
3. Sem terra, sem trabalho, sem meios de sobrevivência	82

Capítulo III – O Sistema Cooperativista do Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra	89
1. Da vida comunitária à cooperação no Movimento	89
2. As características das Cooperativas de Produção Agropecuária	97
3. A dinâmica das relações e os principais problemas das CPAs	102
4. Estrutura político-organizacional do MST	112

Segunda Parte

Capítulo I – As principais teorias da sociologia da educação

1. A corrente funcionalista	
A concepção de Durkheim	117
1.2. O funcionalismo estrutural	119
2. A reprodução de Bourdieu e Passeron	122
2.1. Eliminação e seleção	125
2.2. Papel reprodutor da escola e do professor	126
2.3. Função ideológica e autonomia do sistema de ensino	128
3. As teorias do materialismo histórico	133
3.1. Althusser e os aparelhos ideológicos do Estado	134
3.1.1. Reprodução da força de trabalho	135
3.1.2. Os aparelhos ideológicos do Estado	138
3.1.3. Sobre a reprodução das relações de produção	139
3.2. A escola dual e de reprodução da dominação burguesa : a teoria de Baudelot e Establet	142

3.2.1. Ideologia da escola e a reforma	142
3.2.2. A escola dividida	143
3.2.3. Duas formas escolares de inculcação da ideologia burguesa	143
3.2.4. O aparelho escolar e a luta ideológica de classes	145
3.2.5. O aparelho escolar e a reprodução das relações sociais de produção	146
3.3. Escola e reprodução das relações de produção: as teses de Bowles e Gintis	150
3.3.1. Contradições da reforma educacional liberal	151
3.3.2. A educação e a vida econômica	155
3.3.3. Princípios da correspondência	158
3.4. Snyders: escola, classe e luta de classes	163
3.4.1. A escola reprodutora	163
3.4.2. Reforma	164
3.4.3. Autonomia da escola e escola transformadora	165
3.4.3.1. O papel de transformação social da escola	165
3.4.3.2. Papel dos professores	167
Conclusões: integração, divisão, dominação, ideologia, reforma e revolução	168

Terceira Parte

Capítulo I – O Movimento como Educador Coletivo	173
1. Educação da luta social	175
2. Educação da organização coletiva democrática	177
3. Educação da cooperação e do trabalho	179
4. Educação da história-memória-mística	182
5. Educação da cultura	184
Capítulo II – A Pedagogia do Movimento	186
1. Princípios filosóficos e pedagógicos do MST	188
1.1. Princípios filosóficos	188

1.2. Princípios pedagógicos	190
2. Teorias presentes na proposta educacional do MST e as suas principais categorias	194
2.1. Processo de formação do homem omnilateral	195
2.2. União do ensino e do trabalho produtivo	196
2.3. Politecnia e pedagogia soviética	202
2.4. Concepção de gestão escolar: democracia, coletivismo e auto-organização dos alunos	213
2.5. Metodologias de ensino	219
2.6. Educação de classe	226
Capítulo III – As Escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: alternativa democrática à organização burguesa	231
1. Iterra e o Curso de Técnico em Administração em Cooperativas	232
2. Escola Pública de Ensino Fundamental Construindo o Caminho	235
3. A educação para a reprodução do Movimento	237
4. Estrutura, organização e processos escolares	239
4.1. A escola do trabalho e o trabalho na escola	239
4.2. Conteúdos curriculares	248
4.3. Seleção e avaliação	255
4.4. Atividades pedagógicas extraclasse	260
4.5. A escola única	261
4.6. Qualidade e a dimensão visionária do ensino	264
5. Mística	269
6. O cerne das relações pedagógicas: o poder na escola	275
7. Funções sociais da escola	284
Conclusão	287
Anexos	304
Referências Bibliográficas	306

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Evolução do trabalho assalariado nos EUA	52
Tabela 2 - Estrutura fundiária no Brasil – 1995/96	82
Figura 1 - Organograma da Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil	304
Figura 2 – Organograma do Instituto de Educação Josué Castro	305

LISTA DE ABREVIATURAS

ACCMV = Ação da Cidadania contra a fome, a miséria e pela vida

ACI = Aliança Cooperativista Internacional

Anteag = Associação dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária

CAPP = Coletivo de Avaliação Político-Pedagógico

CCAs = Cooperativas Centrais dos Assentados

CNBI = Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto

Concrab = Confederação Nacional das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil

Cooperunião = Cooperativa de Produção Agropecuária União do Oeste Ltda

Cootrabalho = Confederação das Cooperativas de Trabalho

COPPE = Coordenação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção

CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária

CPT = Comissão Pastoral da Terra

ECC = Escola Construindo o Caminho

EAs = Empresas de Autogestão

IEJC = Instituto de Educação Josué de Castro

Iterra = Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

FUNDEP = Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB = Movimento dos Atingidos por Barragens

MST = Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MOP = Movimento Operário Popular

NB = Núcleo de Base

OCB = Organização das Cooperativas Brasileiras

OTA = Organizações de Trabalho Associado

SCA = Sistema Cooperativista dos Assentados

TAC = Curso Técnico em Administração em Cooperativas

DAL RI, N. M. **Educação democrática e o trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Marília, 2004. 311 f. Tese (Livre-docência em Educação) - Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

RESUMO

Os objetivos deste trabalho são os de expor os elementos pedagógicos principais presentes nas escolas Construindo o Caminho e Instituto de Educação Josué de Castro, verificar qual a força determinante na organização da proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e elucidar se essa proposta contém elementos educacionais de interesse para as classes trabalhadoras em geral, do ponto de vista democrático e popular. A investigação revelou que o modo de apropriação do excedente econômico e a luta de classes constituem-se na força determinante na organização da proposta educacional e, também, que as escolas do Movimento, estruturadas e organizadas de forma diferente daquela usualmente encontrada nas escolas oficiais, colocam em epígrafe categorias educacionais como a união do ensino com o trabalho e a gestão democrática compartilhada entre alunos, professores e funcionários.

Palavras-chaves: educação; trabalho; gestão; MST.

DAL RI, N. M. **Democratic education and the associate work in the political-economic context of the Landless Farmworkers Movement**. Marília, 2004. 311 f. Tese (Livre-docência em Educação) - Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

ABSTRACT

The purposes of this work are to state the main pedagogic elements of the schools Construindo o Caminho and Instituto de Educação Josué de Castro, find out the determinant component in the organization of the educational proposal of the Landless Farmworkers Movement, and make it clear whether or not that proposal encompasses the educational elements that may interest working classes in general, in a democratic and popular view. Investigation findings showed that the way economic surplus appropriation is done and the classes struggle constitute the determinant force in its educational proposal organization; and, also, that the Movement's schools, structured and organized in a quite distinct way from the ordinary ones belonging to the State, give emphasis to educational categories such as association between teaching and work as well as democratic management shared between students, teachers and their staff members.

Keywords: education, work, management, Landless Farmworkers Movement (MST).

Introdução

Para Wallerstein (2001), se há uma idéia associada ao mundo moderno, esta idéia é a noção de progresso. Para ele, a idéia de progresso justificou a transição do feudalismo para o capitalismo. Legitimou que a oposição remanescente à mercantilização de tudo fosse destruída e permitiu descartar os aspectos negativos do capitalismo com base na noção de que os benefícios superavam em muito os prejuízos. Dessa forma, para o autor, não é surpreendente que os liberais acreditassem no progresso. Surpreendente é que seus oponentes ideológicos, os marxistas - antiliberais, representantes das classes trabalhadoras oprimidas -, acreditassem no progresso com, pelo menos, a mesma paixão. Essa crença serviu a um importante propósito ideológico. Justificou as atividades do movimento socialista mundial, com base na noção de que ele encarnava a tendência inevitável do desenvolvimento histórico. Ao mesmo tempo em que a idéia de progresso justificava o socialismo, também justificava o capitalismo.

Era difícil aclamar o proletariado sem antes prestar homenagem à burguesia. [...] A adesão marxista ao modelo evolucionário de progresso tem sido uma enorme armadilha, da qual os socialistas só começaram a desconfiar recentemente, como um elemento da crise ideológica que é parte da crise estrutural global da economia mundial capitalista (WALLERSTEIN, 2001, p 84).

Para Mészáros (2002), constituindo-se em um modo de sociometabolismo em última instância incontrolável, o sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica. Essa é uma tendência que se acentuou no capitalismo contemporâneo. Para este autor, o capital não trata valor de uso e valor de troca como estando separados, mas de um modo que subordina radicalmente o primeiro ao segundo. A tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir a sua vida útil e desse modo agilizar o ciclo reprodutivo, tem-se constituído num dos principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história. Dessa forma, de acordo com o autor, o capitalismo contemporâneo proporcionou o aprofundamento da separação, de um lado, da

produção voltada para o atendimento das necessidades e, de outro, as necessidades de sua auto-reprodução. E, nesse sentido, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências. Dentre essas conseqüências, destacam-se duas particularmente graves: a destruição e / ou precarização, sem paralelo na era moderna, da força humana de trabalho e a degradação crescente do meio ambiente. Na visão de Mészáros, o capital, expansionista, destrutivo e incontrolável, assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, a forma de uma crise cumulativa, crônica e permanente. A perspectiva é de uma crise estrutural cada vez mais profunda, ao contrário das crises cíclicas anteriores que alternavam fases de desenvolvimento produtivo com momentos de depressão.

Segundo Mészáros (2002), a irresolubilidade dessa crise estrutural faz emergir o espectro da destruição global da humanidade, uma linha tendencial já visível. A única forma de evitá-la seria colocando em pauta a atualidade histórica da alternativa societal socialista, da ofensiva socialista.

No entanto, como a lógica do capital estrutura o seu sistema de controle no âmbito extraparlamentar, qualquer tentativa de superar esse sistema que se restrinja à esfera institucional e parlamentar não teria sucesso. Apenas um movimento de massas radical, extraparlamentar teria capacidade para destruir o sistema de domínio do capital. Dessa forma, o processo de auto-emancipação do trabalho não poderia restringir-se ao âmbito da política. Isso porque o autor entende que o Estado moderno é a estrutura política de mando do capital, ou seja, o Estado é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, posição, aliás, compartilhada por Wallerstein (1974). Assim, o capital necessita do Estado para a sua reprodução. Enquanto desdobramento dessa idéia, a crítica de Mészáros aos instrumentos políticos existentes é enfática e estende-se aos sindicatos e partidos tanto nas suas feições socialdemocratas quanto na versão dos partidos comunistas tradicionais, pois fracassaram no objetivo de controlar e superar o capital. Para o autor, o movimento sindical global foi, desde o seu início, setorial e defensivo. E os partidos políticos do movimento operário não puderam elaborar uma alternativa viável ao capital porque se concentraram exclusivamente na dimensão política do adversário, tornando-se, dessa forma, dependentes do objeto que negavam. A dimensão vital que os partidos não podem suprir não é a do capital como comando político, mas sim a do capital enquanto regulador sociometabólico

do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela.

Nesse sentido, a tarefa maior que a classe trabalhadora e os movimentos sociais têm que enfrentar na atualidade é a de criar e inventar novas formas de atuação, autônomas, capazes de articular as lutas sociais eliminando a separação, introduzida pelo capital, entre ação econômica (realizada pelos sindicatos), de um lado, e ação política e parlamentar (realizada pelos partidos), de outro.

De acordo com Mészáros, a reconstituição da unidade da esfera política e reprodutiva material é a caracterização essencial definidora do modo socialista de controle sociometabólico. E não se pode deixar para um futuro distante a criação de mediações necessárias para a realização desse objetivo. Este é o grande desafio histórico do futuro.

Ainda, segundo o autor, a possibilidade de enfrentar este desafio por meio de um movimento socialista radicalmente rearticulado é indicada por quatro importantes considerações (2002, p. 30-1).

A primeira resulta das contradições constantemente agravadas da ordem existente, pois é possível levar muito longe a destrutividade, como o demonstram nossas atuais condições de vida, mas não é possível estendê-la indefinidamente.

A segunda consideração indica a possibilidade, mas apenas a possibilidade, de uma alteração positiva dos acontecimentos. Isto porque enquanto o capital depende absolutamente do trabalho, ele inexistente sem o trabalho, a dependência do trabalho em relação ao capital é relativa, historicamente criada e historicamente superável. O trabalho não está condenado a ser permanentemente contido no círculo vicioso do capital.

A terceira consideração trata de uma alteração histórica na confrontação entre capital e trabalho, acompanhada da necessidade de instauração dos interesses vitais dos *produtores associados*. Esta consideração está em nítido contraste com o passado reformista que trouxe o movimento a um beco sem saída, liquidando até mesmo as limitadas concessões extraídas do capital no passado. Dessa forma, tornou-se inviável a manutenção da lacuna entre metas imediatas, e objetivos estratégicos globais, que tornou o impasse reformista tão dominante no movimento operário. O resultado é que a questão do controle real de uma ordem sociometabólica alternativa já surgiu na agenda histórica, apesar das condições não serem favoráveis para a sua realização no curto prazo.

Por último, também surgiu a questão da igualdade substantiva em oposição à igualdade formal e à pronunciada desigualdade hierárquica substantiva dos processos de tomada de decisão do capital, pois o modo socialista alternativo de controle de uma ordem sociometabólica não-antagônica e realmente planejável, uma necessidade absoluta para o futuro, é inimaginável sem a igualdade substantiva como princípio estrutural e regulador.

1. Economia solidária e a emergência das organizações de trabalho associado

De fato, vivemos um tempo paradoxal. Por um lado, um tempo de grandes avanços da ciência e de transformações marcadas pela *revolução* nas áreas da informação, comunicação, eletrônica, genética e biotecnologia. A era da exploração espacial, incluindo a exploração de outros planetas, inicia-se com o objetivo de abertura de novos mercados e de expansão do capital. Por outro lado, é também um tempo de retrocessos, de retorno de males sociais que imaginávamos erradicados como o regresso do trabalho escravo e servil, de desigualdades sociais e econômicas aviltantes e de guerras monstruosas.

O paradoxo está em que, se por um lado hoje parecem reunidas as condições objetivas para fazer cumprir as promessas da modernidade, como a promessa da igualdade social e econômica, da liberdade, da solidariedade e da paz, por outro, parece ser impossível contrapor-se ao sistema do capital e à sua lógica destrutiva. A idéia de que não há alternativas ao capitalismo conseguiu um nível de aceitação e adeptos inéditos até o momento.

Porém, como demonstram, nas últimas décadas, o aparecimento e a consolidação de inúmeros movimentos e organizações sociais e também econômicas em todo o mundo que lutam por uma *globalização contra-hegemônica* (SANTOS; RODRIGUES, 2002), os séculos de predomínio e expansão do capitalismo não conseguiram diminuir a resistência e a contraposição às suas práticas. De fato, a história do capitalismo, desde o seu aparecimento, é também a história das lutas de resistência e crítica aos seus valores e práticas (WALLERSTEIN, 1974). A história do desenvolvimento do capitalismo é também a história do movimento operário popular.

As organizações e experiências econômicas de cunho popular que têm aparecido e se manifestado em vários países do mundo têm recebido, pela pouca literatura ainda

existente, a denominação de *formas econômicas alternativas* ao capitalismo ou *formas econômicas não-capitalistas*. Mencionam-se termos como a globalização alternativa, economias alternativas ou de desenvolvimento alternativo (SANTOS; RODRIGUES, 2002, p. 27). Do nosso ponto de vista, os termos *alternativo* e *não capitalista*, embora, na falta de outros melhores, também empregados neste trabalho, merecem cuidado na sua utilização, primeiro, porque não há ainda um suporte empírico e teórico suficiente para confirmá-los e, segundo, porque apesar de denominarem-se alternativos e não-capitalistas, os empreendimentos configuram-se como propriedades privadas que continuam a participar do mercado capitalista. Pelo menos por ora, essas iniciativas não representam novos modos de produção que substituam o modo capitalista. No entanto, isso não lhes retira relevância e nem o potencial de modificação das relações de trabalho no interior dos empreendimentos.

Discutiremos essas questões no decorrer do trabalho, por ora apenas enfatizamos que a essas formas de organização são atribuídas características gerais tais como a solidariedade e a igualdade entre seus membros, a proteção do meio ambiente e a gestão democrática.

A seguir, apresentamos, brevemente, as principais formas de organização que estão sob a denominação de alternativas ou, como veremos posteriormente, de *economia solidária*.

2. As formas cooperativas de produção

A subordinação do trabalho ao capital dá-se sob diversas formas abrangendo os vários momentos do circuito econômico-social, isto é, da produção, distribuição, circulação e consumo de mercadorias. Ainda no período de formação do modo de produção capitalista, os trabalhadores livres, destituídos de qualquer propriedade mobiliária ou imobiliária, e os trabalhadores proprietários dos próprios instrumentos de trabalho em escala artesanal, procuraram resistir a essa subordinação criando para essa finalidade organizações próprias.

As primeiras organizações de trabalhadores estiveram voltadas para a ajuda mútua e a luta contra as condições subumanas de trabalho e de vida impostas pelo capital.

Subseqüentemente, o movimento de oposição expandiu-se a outras esferas da atividade social.

Dessa forma, o pensamento e a prática cooperativista modernos são tão antigos quanto o próprio capitalismo industrial. Em 1844, os trabalhadores industriais da cidade de Rochdale, na Inglaterra, fundaram uma organização comercial com o objetivo de oferecer aos associados produtos de melhor qualidade a preços mais baixos. Essa sociedade assim constituída era uma cooperativa de consumidores que se tornou um marco na história do cooperativismo. A notoriedade de Rochdale deve-se principalmente ao fato de que inovou em relação à tradição oweniana enunciando os princípios que viabilizariam o cooperativismo como atividade econômica e empresarial. Os princípios de Rochdale (Cole, 1945, p. 74) são: 1) controle democrático - uma pessoa, um voto; 2) porta aberta - livre adesão, entrada e saída voluntárias; 3) juros limitados como remuneração do capital; 4) sobras proporcionais ao montante de compras do associado; 5) vendas à vista; 6) vendas de mercadorias de boa qualidade; 7) educação dos sócios; 8) neutralidade política e religiosa.

Esses princípios foram adotados pela Aliança Cooperativa Internacional (ACI) que promoveu, através dos tempos, algumas modificações. A versão mais recente da Carta de Princípios da ACI¹ foi aprovada no Congresso de 1995, realizado em Manchester, Inglaterra, consistindo no seguinte: 1) adesão voluntária e aberta; 2) controle democrático por parte dos membros; 3) participação econômica dos associados; 4) autonomia e independência; 5) educação, capacitação e informação; 6) cooperação entre as cooperativas; 7) interesse pela comunidade.

Na Inglaterra, o pensamento de Robert Owen, que contribuiu diretamente para a fundação das primeiras comunidades cooperativas, constituiu-se na fundamentação da tradição intelectual cooperativa. Na França, as teorias associativistas de Charles Fourier e de Pierre Proudhon inspiraram a criação das primeiras cooperativas de trabalhadores.

Enquanto teoria social, o associativismo pauta-se em dois postulados básicos: a defesa de uma economia de mercado baseada em princípios não capitalistas de cooperação e mutualidade e a crítica ao Estado centralizado, manifestando preferência por formas de

¹ DECLARACIÓN de la Alianza Cooperativa Internacional sobre la Identidad Cooperativa aprobada en Manchester en el XXXI Congreso de la ACI. In: *Revista de Debate sobre Economía Pública Social y Cooperativa*, p.37-9.

organizações políticas pluralistas e federalistas. Enquanto prática econômica, o cooperativismo segue os princípios enunciados anteriormente.

O número de cooperativas multiplicou-se rapidamente e formou, como vimos, um movimento cooperativista internacional. Da mesma forma, a teoria associativista tem sido, ocasionalmente, retomada por movimentos e teorias sociais. Porém, nem o cooperativismo e nem as teorias que lhe servem de base chegaram a ser predominantes. Apesar de terem surgido experiências do porte do Complexo Cooperativista de Mondragón, situado na Espanha, o sistema cooperativista não conseguiu converter-se em uma alternativa importante em relação ao sistema capitalista.

O cooperativismo sofreu críticas e ataques tanto do liberalismo como do socialismo. No seu texto, *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, Engels trata os seus formuladores, em especial Owen, com respeito e consideração. Mas, para ele, a teoria do socialismo desses pensadores era ainda utópica, e as experiências das organizações autogestionárias criadas por eles eram vistas pelo socialismo científico como acontecimentos parciais e transitórios.

Para Vieitez (1997), as concepções dos utopistas dominaram uma boa parte do século XIX. Em 1875, o Programa de Gotha, da social democracia alemã, sob influência dos lassallianos, ainda colocava como um ponto estratégico a criação de cooperativas de produção com auxílio do Estado. No entanto, nos anos subseqüentes, a história pareceu favorecer as proposituras do socialismo científico. "Não foram as organizações de produção autogestionárias que floresceram, mas sim, as organizações coletivas de luta, como os sindicatos e partidos [...]" (VIEITEZ, 1997, p. 20).

Apesar disso, nos últimos anos, a teoria e as práticas cooperativistas têm suscitado um renovado interesse. Com o fracasso das economias do socialismo real e com a ascensão do neoliberalismo, pesquisadores, ativistas e governos progressistas de todo o mundo têm recorrido de forma crescente à tradição de pensamento e organização econômica cooperativa que surgiu no século XIX com o objetivo de renovar a tarefa de pensar e de criar alternativas econômicas (SANTOS; RODRIGUES, 2002, p. 35).

Essa alteração é observável tanto pelo número crescente de organizações cooperativistas criadas em todo o mundo, quanto pela bibliografia sobre o tema que tem

crescido nos países centrais, bem como pelos relatos de experiências e estudos de casos sobre cooperativas de trabalhadores forjadas nos países da semiperiferia e da periferia.

Na América Latina, sobretudo no Brasil, o interesse pelas cooperativas de trabalhadores vem expressando-se na conformação de propostas ligadas à denominada economia solidária.

3. Economia solidária no Brasil

Desde a década de 1970, abstraindo-se certas oscilações, a economia brasileira vem se caracterizando por baixos índices de crescimento quando considerados o seu potencial e as necessidades de uma população que, em sua maioria, está fragilmente integrada ao mercado de consumo.

A partir da década de 1980, acelerou-se o abandono da política de industrialização apoiada na substituição de importações. O ideário desenvolvimentista praticamente desaparece do cenário político-ideológico oficial e as classes dominantes aspiram à associação com o capital internacional. No início da década de 1990, políticas de franqueamento do mercado interno são colocadas em prática pelo governo Collor, as quais são aprofundadas pelos governos subseqüentes que conduzem uma política de privatizações em grande escala, de atração do capital estrangeiro por meio de juros altos, entre outras medidas. Neste contexto, as empresas brasileiras tiveram que lidar com a súbita competição internacional a que foram expostas, e com a necessidade de adequar-se urgentemente à reestruturação produtiva.

A conjunção de baixos índices de crescimento com a exasperação da concorrência e a necessidade de adequação à reestruturação produtiva começou a erodir os níveis de emprego, desembocando no que, atualmente, parece configurar-se como um fenômeno estrutural.

É neste cenário, marcado por problemas de realização do lucro no mundo do capital e de desemprego crescente no mundo do trabalho que, a partir dos anos de 1980, começam a emergir os novos sujeitos da economia solidária.

O termo economia solidária abriga uma realidade bastante diversificada, abrangendo diferentes setores produtivos e envolvendo diversas categorias sociais. Inclui desde grupos

informais e organizações econômicas populares constituídas pelos setores mais marginalizados da periferia até empresas e cooperativas prósperas de médio e pequeno porte.

Há vários representantes, entidades e movimentos, no Brasil, hoje, que têm a tarefa de auxiliar na organização e prestar assessoria técnica e política a empresas e cooperativas solidárias. Dentre eles, podemos citar: a) Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (Anteag); b) Unisol; c) Confederação das Cooperativas de Trabalho (Cootrabalho); d) Cáritas Brasileira; e) A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida (ACCMV); f) Incubadoras de Cooperativas; g) Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil (Concrab).

A Anteag surgiu em 1992, a partir de indústrias têxteis e de calçados que se encontravam em sérias dificuldades, entre outros motivos, devido à concorrência de produtos importados ensejada pela abertura abrupta do mercado nacional. No ano de 1998, a Anteag possuía 41 empresas espalhadas pelo país e, hoje, relaciona-se com mais de 200 empreendimentos aos quais presta assessoria técnica, política e educacional.

Em termos imediatos, a Anteag coloca-se pragmaticamente a tarefa de salvar ou criar postos de trabalho numa situação de desemprego alarmante. Isto se encontra em consonância com o fato de que a grande maioria de seus empreendimentos associados é ainda, hoje, originária do resgate de empresas capitalistas falidas ou em processo falimentar. Contudo, seu escopo último é mais profundo e ambicioso, pois acredita na possibilidade de criar e expandir relações de trabalho não assalariado, isto é, relações que tenham o trabalhador, e não o capital, como epicentro da atividade produtiva (DAL RI; VIEITEZ, 1999, p. 28). A *autogestão* é a denominação utilizada para designar essas novas relações de trabalho.

A Unisol nasceu de uma dissidência da Anteag e foi fundada em 1999 com o apoio do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Propõe os mesmos objetivos e desenvolve atividades semelhantes às desempenhadas pela Anteag. No entanto, sua área de atuação, até o momento, está restrita ao ABC Paulista. Conta, ainda, com uma Incubadora de Cooperativas Populares, apoiada pela Prefeitura de Santo André e ligada à Fundação Santo André (Instituto Municipal de Ensino Superior).

A Cootrabalho associa Federações Estaduais que congregam diversas modalidades de cooperativas, como, por exemplo, produção e serviços, as quais têm associados que vivem do trabalho realizado nas mesmas. A Cootrabalho afilia-se à Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), a qual tem influência predominante do cooperativismo tradicional. Porém, a criação da Cootrabalho deve-se ao fato de que os interesses das cooperativas de trabalho, diferentes daqueles das cooperativas tradicionais, não estavam sendo contemplados na OCB. Dessa forma, a Cootrabalho, ao ser criada, reiterou os princípios da ACI e formulou crítica a certas práticas do cooperativismo tradicional, em especial quanto ao emprego de trabalho assalariado e quanto à gestão dos empreendimentos.

A Cáritas Brasileira é uma instituição da Igreja Católica e faz parte da rede da Cáritas Internacional. Ela tem como objetivo dar sustentação à ação social da Igreja e está ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A Cáritas desenvolve suas atividades com fundos gerados pela Campanha da Solidariedade, no Brasil, e com fundos advindos das Cáritas dos países centrais.

A tese defendida pela Cáritas é a de que os trabalhadores, desde que se organizem e obtenham apoio, podem por si mesmos superar a miséria. A Cáritas passou a apoiar milhares de Projetos Alternativos Comunitários por todo o Brasil, desde de 1984, contando com a ajuda de Cáritas internacionais (SINGER, 2002, p. 117).

De acordo com Singer (2002, p. 119-110), o desenvolvimento de experiências de economia solidária sofreu forte aceleração em 1994, quando a ACCMV resolveu modificar sua tática de intervenção e, em vez de apenas distribuir alimentos, passou também a fomentar a geração de trabalho e renda. Ela completou em dois anos a mesma evolução que a Cáritas realizou em quinze, ao passar de uma ação apenas assistencial para a denominada *solidariedade libertadora*.

Por ser um dos movimentos de massas mais amplos que já ocorreu no Brasil, a mobilização levada a cabo pela ACCMV foi, desde o início, muito grande. Em outubro de 1993, a ACCMV possuía mais de 3000 comitês espalhados pelo país. Os resultados da opção pela geração de emprego e renda feita por parte de Betinho e pela ACCMV ainda não foi objeto de levantamentos e, dessa forma, não há informações sistematizadas acerca de tudo o que foi realizado pela Ação. Porém, uma cooperativa de trabalho criada com a

intervenção da Ação, e com apoio da Fundação Osvaldo Cruz, ficou bastante conhecida. Trata-se da Cooperativa de Trabalho de Manguinhos (Cootram), localizada no Rio de Janeiro, que reúne associados de dez favelas que formam o Complexo de Manguinhos e atua nas áreas de reciclagem de lixo, serviços de jardinagem, serviços de limpeza, confecção, entre outras.

A realização deste trabalho mobilizou, também, o corpo docente e discente de Universidades do Rio de Janeiro. Da experiência da criação da Cootram nasceu a primeira Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. Em 1995, a Coordenação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE), após reunião realizada com a ACCMV e com o Fórum de Ciência e Cultura da Universidade apresentou o projeto de criação da Incubadora cujas atividades tiveram início em 1996.

Segundo Dal Ri e Vieitez (1999, p. 26), o princípio fundamental de funcionamento das cooperativas defendido pela COPPE é o caráter democrático de gestão. Para garanti-lo, as cooperativas utilizam-se de instrumentos tais como os contratos, as assembléias gerais, as comissões de ética e a criação de fundos para auxiliarem o crescimento tanto da empresa como dos direitos sociais dos cooperativados.

Após o sucesso do trabalho realizado pela COPPE, ampliou-se o número de Incubadoras com financiamento da Finep e da Fundação do Banco do Brasil. As primeiras Incubadoras de Cooperativas Populares são as das Universidades Federais do Ceará, Juiz de Fora, Rural de Pernambuco, da Estadual da Bahia e da Universidade de São Paulo. Depois dessas, surgiram muitas outras. As Incubadoras da Universidade de Campinas e da Universidade Estadual Paulista estão no início dos seus trabalhos.

O movimento popular pela reforma agrária era bastante expressivo antes de 1964, ano em que os militares implantaram o regime de força no país. Apesar da repressão sistemática e do desmonte das organizações populares, as aspirações de acesso à terra não desapareceram. No início dos anos 1980, o desemprego ascendente nas cidades e as dificuldades de vida e trabalho das populações rurais, somando-se à rearticulação das organizações representativas dos trabalhadores, em luta contra a ditadura, recolocaram a consigna da reforma agrária. Um dos desdobramentos desta questão foi, em 1984, a

fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vem implementando uma ação marcada por pressões políticas e ocupações articuladas de terra.

O MST, que se tornou o movimento popular de massa mais importante da atualidade no país, tem como objetivo último transformar a ordem social capitalista e instaurar o socialismo. Certamente, o MST não é um movimento do qual possa afirmar-se que preconiza a transformação da sociedade por meio do cooperativismo.² No entanto, num certo momento de sua trajetória, em 1992, funda a Concrab. O modo pelo qual o MST chega ao cooperativismo decorreu de suas experiências com os assentamentos ligados à reforma agrária.

Assim, as cooperativas da Concrab, como todas as demais organizações deste tipo, são regulamentadas pela legislação cooperativista brasileira que apresenta pontos de contato com a doutrina expressa pela ACI. A Concrab não rejeita os princípios clássicos do cooperativismo. Entretanto, por meio de sua experiência, chegou à conclusão de que estes princípios, em sua formulação usual, não garantem a democratização das relações de trabalho. Tendo isto em vista, a Confederação procura modificar as formas de participação dos associados. Por um lado, cria novas instâncias de representação que contemplam os níveis básico e intermediário da gestão. Por outro, busca inovar o *regime de trabalho*, descentralizando as instâncias de poder e modificando a concepção de divisão de trabalho que impera na ordem social capitalista. Não obstante a dificuldade do MST e da própria Concrab em nomear estas modificações que vão sendo introduzidas, em seus documentos e alocações encontra-se o termo *autogestão*. As demais características do Movimento e das cooperativas da Concrab serão apresentadas e discutidas em capítulos próprios.

Por último, após apresentar as principais entidades e movimentos que hoje no Brasil organizam e assessoram as empresas e cooperativas da economia solidária, acrescentamos que o nosso interesse direto, enquanto estudiosa do tema, recai sobre dois tipos de organização: as empresas e cooperativas de autogestão urbanas ligadas à Anteag e as cooperativas de produção agropecuária do MST. Isso porque, do nosso ponto de vista, essas são as organizações que mais promoveram modificações nas relações de trabalho e na gestão dos empreendimentos e, também, as que apresentam uma maior preocupação com o

² - Embora tenhamos colocado o Movimento junto a outras organizações da denominada economia solidária, o mais prudente talvez fosse dizer que ele contém elementos da economia solidária.

aspecto educacional. Em outras palavras, são as organizações mais avançadas do ponto de vista econômico e político e, portanto, constituem-se em objetos de pesquisa importantes e diferenciados, pois por meio do seu estudo podemos verificar as possibilidades de desenvolvimento e de significância política, social, econômica e *educacional*, pelo menos em termos de tendência.

Em trabalho anterior (VIEITEZ; DAL RI, 2001), ao estudar 19 empresas e cooperativas de autogestão, chegamos à definição do termo *trabalho associado* que engloba o conjunto de modificações e transformações promovido por essas organizações. Dessa forma, neste trabalho, denominamos esses empreendimentos de *Organizações de Trabalho Associado* (OTAs).

4. A educação do trabalho associado e as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

De acordo com Bowles e Gintis, os estágios de desenvolvimento do capital repercutiram diretamente sobre a organização da educação. “A mudança de um capitalismo de empresários para sua moderna forma corporativa - sustentamos -, refletiu-se na política educacional e na teoria” (1976, p. 63).

Segundo os autores, o capitalismo estendeu-se ininterruptamente absorvendo outras relações sociais além das econômicas. Mas, uma de suas características é o desenvolvimento desigual. O desenvolvimento desigual concentra poder e vantagem econômica no pólo mais desenvolvido, justamente onde está a maior concentração de capital e capitalismo. O resultado disso para a educação é que um desenvolvimento desigual do capitalismo significa um desenvolvimento desigual da força de trabalho, bem como de sua formação.

A educação no Brasil vem evoluindo segundo o diapasão de um país da periferia que se encontra em secular e interminável processo de desenvolvimento econômico. Nas últimas três décadas, o Estado brasileiro quase conseguiu universalizar a educação pública gratuita fundamental constituída de oito anos de ensino³. Esse fato, que deveria ser

³ - Na faixa etária de 7 a 14 anos, idade em que é obrigatória a matrícula, o país atingiu o percentual de 94,9 % das crianças na escola, segundo o Censo 2000 (GOIS, 2002, p. A6).

auspicioso é, no entanto, uma das manifestações da tragédia social que grassa no país, uma vez que o ensino público, no geral, é tão ruim que compromete a sua generalização. Essa modalidade do ensino público consolida a dicotomia característica do sistema escolar, ou seja, essa educação é destinada às classes populares e pobres, enquanto que para as classes média e alta o Estado *promove* a educação privada. Acrescentemos que a educação infantil é ainda assistencial e compensatória, o ensino médio é altamente deficitário, e o ensino superior encontra-se privatizado em cerca de 80% das matrículas, caracterizando-se por péssima qualidade.

Vários autores, já há décadas, preocupados com a realidade social, têm formulado idéias educacionais com o propósito de incitar uma formação acadêmica que habilite a população para efetuar uma ação transformadora na sociedade, tendo como perspectiva o fortalecimento da democracia, a cidadania, a igualdade social e até mesmo o socialismo. Nesse contexto surgem formulações tais como a educação para a cidadania, a formação de consciência crítica, o cultivo dos valores humanistas e várias outras.

Nesse campo de preocupações inserem-se também as organizações de trabalho associado. As OTAs nascem no terreno da organização do trabalho, ou seja, da produção, e este é o campo primordial sob o qual prosperam ou não. Entretanto, logo que conseguem alcançar um mínimo vital de recursos para garantir a sobrevivência do empreendimento e, concomitantemente, um mínimo de massa crítica, tomam consciência de que a educação e a re-educação de seus associados são uma força fundamental para seu funcionamento e desenvolvimento, o que as induz a desencadear ações educativas de vários tipos.

Uma das atividades considerada estratégica pelo MST, bem como pela Concrab é a educação. Dessa forma, observamos os vários esforços pedagógicos do MST, com a ressalva de que se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento.

A política educacional posta em prática pelo Movimento visa atacar alguns problemas que foram detectados com o desenrolar do seu trabalho. Nos assentamentos não havia escolas viáveis e suficientes para os filhos dos assentados. Ademais, as escolas oficiais não atendiam aos interesses dos Sem Terra. Por outro lado, jovens das famílias assentadas, continuavam a aspirar à vida urbana. Finalmente, a formação acadêmica e a

escolaridade dessa população eram muito baixas e não havia nenhuma preparação para a vida cooperativa.

Foi neste ambiente que se formulou um projeto educacional cujos objetivos mais relevantes são: educar as pessoas para o trabalho coletivo; estimular a permanência dos jovens no campo e possibilitar uma formação política e ideológica aos assentados.

Duas escolas do MST são emblemáticas dessa política: o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola de ensino médio e profissional, e a escola de ensino fundamental denominada Construindo o Caminho (ECC).

Trata-se de escolas reconhecidas pelos órgãos educacionais, organizadas segundo os princípios do trabalho associado, geridas pelos próprios alunos e que se orientam pelo princípio de conjunção do trabalho produtivo com o ensino.

Assim, ressaltamos que a práxis educacional do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial, quanto em relação a outras proposições críticas existentes. Portanto, o estudo da experiência pedagógica do MST é significativo e pertinente à pesquisa, dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas.

5. A problemática

Desde o ano de 1992, nossos estudos e pesquisas têm-se concentrado na temática mais ampla Educação e Trabalho e, mais especificamente, no estudo de organizações democráticas, de gestão democrática ou de autogestão. Dessa forma, encerramos, em 1997, estudo sobre os sindicatos de docentes, autonomia universitária e a gestão democrática na universidade, ou como denominamos em nosso trabalho, o autogoverno nas Universidades Estaduais Paulistas. Posteriormente, desenvolvemos uma pesquisa por meio da qual examinamos empresas e cooperativas de autogestão, situadas em vários Estados do Brasil. Além de outros aspectos, foram estudadas as gestões democráticas dessas empresas e as ações educativas desencadeadas por elas.

A presente pesquisa é uma continuidade das investigações anteriores. A relação entre o presente objeto de estudo e os trabalhos anteriores decorre de dois fatos concomitantes: 1) as escolas IEJC e ECC declaram-se de gestão democrática, o que as situa em ordem análoga ao fenômeno autogestionário examinado; 2) as escolas encontram-se

organicamente ligadas às cooperativas do MST, a primeira, à Concrab e, a segunda, à Cooperativa de Produção Agropecuária denominada Cooperunião. Essas organizações também se declaram de gestão democrática. Além desses fatores, as escolas orientam-se pelo princípio da conjunção entre ensino e trabalho produtivo.

Esta pesquisa, portanto, contribuirá de forma significativa para a compreensão do fenômeno da autogestão, em suas várias manifestações, dentre as quais desponta como estratégica a dimensão educativa.

5.1. Problema, hipótese central e objetivos

Partimos da crítica à educação capitalista por meio do estudo de alguns trabalhos selecionados, enfatizando aqueles que, em suas análises, dão prioridade ao desvendamento da relação entre educação e modo de produção do capital. Assim, chegamos à proposta alternativa educacional autogestionária do MST que se coloca de forma diferenciada e contrária à educação burguesa.

Dessa forma, procuramos entender, neste trabalho, qual a força determinante da organização e da evolução da educação capitalista e como as contradições inerentes a essa força propiciam o aparecimento de inflexões educacionais anti-hegemônicas autogestionárias.

O problema de pesquisa foi formulado da seguinte forma: qual a força determinante da organização da proposta educacional do MST?

Há uma outra questão investigativa subsidiária que tentaremos, também, elucidar neste trabalho, qual seja: a proposta ou a pedagogia do MST conteria elementos válidos para a elaboração de um programa educacional para as classes trabalhadoras em geral?

Nesse sentido, defendemos a tese de que o modo de apropriação do excedente econômico e a luta de classes determinam a organização da proposta educacional do MST.

O trabalho associado, expressão desse novo modo de apropriação, deve ter decorrências democráticas para ser coerente com ele mesmo. Dessa forma, procuraremos demonstrar que a proposta educacional do MST está construída em torno de três elementos determinantes: a) a luta de classes que tem certo nível de radicalidade no Movimento; b) a reestruturação das relações de trabalho com base no trabalho associado e; c) a influência de

certos elementos teóricos e de certas correntes pedagógicas. Esses três elementos combinados geraram a visão pedagógica do MST. Porém, dentre essas três forças, a mais importante ou determinante é a do trabalho associado, pois é essa força que articula as outras duas.

Quanto à segunda questão, pensamos que as experiências educacionais que o MST vem desenvolvendo em mais de duas décadas de existência devem ser aproveitadas para o debate e aprimoramento das idéias a respeito da elaboração de um programa educacional para a classe trabalhadora.

Enquanto objetivos deste trabalho, procuraremos: a) Determinar as principais contradições presentes no sistema de ensino oficial atual; b) Explicitar e analisar os principais fundamentos da proposta educacional do MST; c) Analisar o significado político, social e econômico da experiência educacional autogestionária do MST; d) Verificar se a proposta ou a pedagogia do MST contém elementos válidos para a elaboração de um programa educacional para as classes trabalhadoras em geral.

6. Notas metodológicas, procedimentos e explicitação de conceitos

Orientamo-nos epistemologicamente pela concepção de que o processo de conhecimento implica delimitações ou recortes quanto ao campo de investigação e à problemática, porém não aceitamos a atomização do caráter de totalidade do objeto a ser investigado. Dessa forma, a análise da prática educativa escolar e de suas relações com a estrutura econômico-social moveu-se, basicamente, nos âmbitos econômico, sociológico, político e filosófico.

Essa forma de abordar as relações entre a prática educativa escolar e a estrutura econômico-social decorre da concepção segundo a qual a prática pedagógica escolar não se define, enquanto uma prática social, apenas pelo seu aspecto pedagógico e a prática econômica não se reduz a uma visão economicista na qual o social, o político e o filosófico estão excluídos.

Tentamos, ainda, em nossa análise, de um lado, romper com o esquema que faz uma separação substantiva entre o aspecto econômico e o político e, de outro, com certa visão que trabalha com a separação entre infra e superestrutura, bem como com a idéia das

autonomias relativas das instituições da sociedade civil. Naturalmente, um estudo pode ser feito mais do ponto de vista econômico ou político. Porém, isso não significa autonomizar essas instâncias. Da mesma forma, também nos parece claro que a escola, por exemplo, tem as suas especificidades, assim como o Estado, a cultura, o direito. No entanto, as categorias fundamentais do capital encontram-se em toda parte.

Tal enfoque revela-se complexo, além de certa complexidade que advém das múltiplas determinações que encerra a problemática enunciada. Dessa forma, há um risco que não reside propriamente no âmbito metodológico, mas nos nossos limites enquanto pesquisadora, primeiro, quanto a possíveis deficiências na apreensão das diferentes dimensões e, segundo, no sentido de produzir uma análise na qual consigamos integrá-las.

Na área da metodologia científica, talvez uma das maiores polêmicas que ainda hoje persiste seja aquela vinculada às diferenças na visão de ciência dadas pela abordagem qualitativa e a quantitativa.

Um dos mais importantes impulsos dados às ciências sociais modernas tem sido o esforço para se conseguir a quantificação dos processos de pesquisa. Porém, uma parte considerável de investigadores advoga a idéia de que muitos fenômenos sociais não se prestam à quantificação. Qual é, então, a confiabilidade dos seus dados e em que medida se pode retirar conclusões seguras de um material não mensurável? Por sua vez, ao enfrentar esse dilema, muitos cientistas sociais desistiram da busca de uma resposta, pois os dados pareciam-lhes vagos e crus e, portanto, não confiáveis. Uma das saídas para esse dilema foi a de formularem-se problemas de tal modo que o encaminhamento da pesquisa apenas poderia partir de dados quantificáveis. Assim, a possibilidade de quantificação dos dados determinava a escolha dos problemas a serem investigados e, a partir daí, decorriam os conceitos ou teorias com os quais se definiam e manuseavam os dados empíricos. Para nós, mesmo numa reflexão mais rápida, parece claro que o processo de pesquisa fica, assim, invertido. A teoria deve determinar os instrumentos de pesquisa, pelo menos na maior parte do tempo, e não o contrário.

Não vemos problemas nas quantificações, na medida em que o grau de quantificação possa refletir o máximo de precisão que é possível para problemas e métodos determinados. É sempre desejável mais quantificação e não menos, na medida em que ela possa responder às questões que derivam do exercício teórico ou conceitual. No entanto, a

postura que rejeitamos é aquela que toma a interpretação empirista das relações observadas e que, sob a aparência de fidelidade ao real, limita-se ao objeto aparente. E não é incomum encontrarmos pesquisadores empíricos perdidos no meio de dados irrelevantes, fazendo testes estatísticos sobre questões que não tocam problemas cruciais da realidade ou então apenas descrevendo fenômenos, sem os explicar. Ora, as faces mais relevantes da realidade não se manifestam à primeira vista e sempre há dimensões refratárias à mensuração. Se levarmos em conta apenas o que é possível ser quantificado, corremos o risco de ficar apenas com o superficial. No entanto, se soubermos utilizar, a dedicação empírica pode auxiliar o desvendamento da realidade estudada.

Por fim, ainda há a questão da objetividade e do comprometimento. Questões polêmicas, sobretudo dado o caráter político do nosso objeto de estudo.

Não acreditamos que exista uma ciência social não comprometida e neutra. Mas, isso não significa que não possamos ser objetivos. É, antes de tudo, uma questão de definição de termos.

Podemos concordar com Platão que a ciência é a “posse da verdade” (apud GALLIANO, 1986, p. 9). Porém, *a verdade* muda porque a sociedade muda. E todos nós somos, irremediavelmente, o produto dos nossos treinos, da nossa personalidade e papel social e das pressões estruturadas no seio da qual nos movemos. Isto não quer dizer que não haja opções, ao contrário. Um sistema social e todas as instituições e movimentos que o constituem são o *locus* de variados grupos sociais que estão em contato, em confronto e, sobretudo, em conflito uns com os outros. E como pertencemos a grupos múltiplos e diferentes, temos que, freqüentemente, tomar decisões relativas às nossas lealdades e ideologias. Estudiosos e cientistas não estão de modo algum isentos desta exigência. E nem esta é limitada apenas aos seus papéis não científicos, ou seja, aos seus papéis diretamente políticos.

Obviamente, ser um estudioso ou investigador científico significa desempenhar um papel muito diferente do de ser um defensor ou militante de um grupo ou movimento social. O papel do investigador é tentar discernir, no quadro dos seus compromissos, a realidade presente no objeto que estuda, tentar derivar do seu estudo princípios gerais ou tendências dos quais se possam fazer aplicações particulares. No entanto, do nosso ponto de vista, a ciência social é um processo e para fazê-la é necessário ter uma compreensão da

dinâmica social do presente, ou da realidade atual. Isto exige uma compreensão teórica que deverá basear-se no estudo de uma vasta gama de fenômenos e também da história, em última instância, no domínio de uma teoria social. Mas as teorias sociais, não são elas também ideológicas? Gostaríamos de afirmar que as ciências sociais são inevitavelmente ideológicas, porque são, também, um fenômeno social. Isto é, são construídas socialmente ao sabor de um fluxo histórico alimentado pelos conflitos da desigualdade social, pela luta de classes. Devemos discutir, então, não a sua isenção, mas o grau maior ou menor de compromisso ideológico. Devemos concentrar nossos esforços não na eliminação da ideologia, mas em uma convivência crítica com ela, para que em nossas pesquisas predominem as construções científicas sobre a ideologia. Neste contexto, dizemos junto com Wallerstein (1974, p. 21) que “objetividade é sinônimo de honestidade”.

Por fim, na medida em que desejamos um mundo mais igualitário e democrático, temos que compreender as condições sob as quais esse projeto é realizável. Fazê-lo requer uma exposição clara da natureza e evolução do fenômeno e a gama dos seus possíveis desenvolvimentos no presente e no futuro. As ciências produzem um conhecimento que é também expressão de poder. E no quadro do nosso empenho e compromisso, constituiria um poder de utilidade para aqueles grupos que representam os interesses da maioria oprimida e explorada, ou seja, da classe trabalhadora.

6.1. Procedimentos

O nosso objeto de estudo empírico é constituído por duas escolas do MST. A seleção desses dois casos de referência para podermos estudar a proposta e a práxis educacional do MST foi bastante simples de ser efetuada. Tomamos para estudo aqueles dois casos considerados tanto pelo Movimento como por outros pesquisadores como sendo os exemplos de escolas *mais avançadas*. A palavra avançada significa aqui que foi nessas escolas onde o MST conseguiu de forma mais aprofundada implantar a sua proposta educacional.

Trata-se, como já enunciado, da escola de ensino médio e profissional, Instituto de Educação Josué de Castro que funciona junto ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), localizado em Veranópolis, Rio Grande do Sul e da

escola de ensino fundamental, Construindo o Caminho, localizada no Assentamento Fronteira da Conquista, no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina.

O IEJC possui cinco cursos de ensino médio, além de cursos supletivos de 1º. e 2º. graus e recebe alunos vinculados ao MST de vinte e um Estados do país. A ECC tem classes de 1ª. a 4ª. séries e uma sala de educação infantil. A ECC atende basicamente aos alunos moradores do assentamento.

No capítulo III, da Terceira Parte deste trabalho, apresentamos uma descrição detalhada das escolas.

Em 1999, realizamos um estudo sobre o Sistema Cooperativista do MST cujos resultados foram publicados em forma de capítulo de livro. Em 2001, elaboramos um projeto de pesquisa para o estudo do IEJC e os dados empíricos a respeito da escola foram coletados em novembro desse mesmo ano. Durante esse trabalho, tomamos conhecimento da existência e da importância, para o Movimento, da ECC. Em 2002, elaboramos um outro projeto para o estudo da ECC e os dados empíricos foram coletados em setembro desse ano. Apenas em 2003, após tomar contato mais profundo com a proposta educacional do MST, elaboramos um terceiro projeto, bem mais amplo, que integrava os outros dois e com vistas ao desenvolvimento do trabalho para a livre-docência.

Os sujeitos ou informantes desta pesquisa foram, no IEJC, a diretora da escola, uma funcionária (secretária), o professor da disciplina de História, um acompanhante de turma e três alunos que ocupavam, no momento do levantamento dos dados, cargos de coordenadores nas instâncias deliberativas do Instituto e alunos do Curso de Administração em Cooperativas.

Na ECC os informantes foram: uma das professoras, quatro alunos que no momento do levantamento de dados ocupavam cargos de coordenadores nas instâncias deliberativas da escola, alunos de 3ª. e 4ª. séries, quatro pais de alunos, três associados e três dirigentes da Cooperativa do Assentamento.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa levamos em consideração critérios tais como: ocupar o cargo de direção no Instituto e na Cooperativa do Assentamento, professores da ECC, professores da área de humanidades do IEJC, alunos que estivessem em cargo de coordenação nas instâncias de deliberação das escolas, ser associado da Cooperativa e pais de aluno da ECC.

Em ambos os casos, conseguir realizar as entrevistas e observações foi bastante difícil. Na IEJC, as dificuldades estiveram, primeiro, relacionadas ao fato de que a maioria dos professores não fica na escola e, segundo, que os alunos têm inúmeras atividades durante todo o dia e não podem perder tempo. Desse modo, conseguimos entrevistar apenas o professor da disciplina de História do Instituto. Da mesma forma, no Assentamento, para realizar as entrevistas, tivemos que retirar as pessoas da produção, o que para eles configura-se em um verdadeiro transtorno. Ao mesmo tempo, uma das professoras da ECC encontrava-se em licença maternidade e, assim, não foi possível entrevistá-la.

Para obtermos as informações necessárias à investigação da realidade estudada utilizamos-nos de quatro procedimentos básicos para o levantamento de dados. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental sobre as quais a investigação apoiou-se. Utilizamos, predominantemente, a documentação e as publicações do MST e, também, publicações de autores que estudaram o Movimento e outros temas necessários ao desenvolvimento do trabalho.

Articulamos a esses procedimentos, a coleta de materiais empíricos em loco com a utilização de observação direta, coleta de documentação e entrevistas individuais e coletivas.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada que combina perguntas abertas e fechadas, como o principal instrumento para a coleta de dados. No IEJC, além dos informantes já denominados, fizemos uma entrevista coletiva com os alunos de uma turma do Curso de Técnico em Administração de Cooperativas. Da mesma forma, na ECC, realizamos uma entrevista coletiva com os alunos da 3ª. e 4ª. séries do período diurno.

Para alcançar a captação mais precisa do objeto estudado, utilizamos, ainda, a técnica da observação informal ou livre. Embora classificada dessa forma, esclarecemos que, para a realização das observações, já havíamos definido um conjunto de categorias de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa. As observações foram realizadas nas escolas e no Assentamento.

Não houve maiores preocupações com a quantificação visando medir o nível de generalização dos fenômenos. O estudo empírico nas escolas e Assentamento teve por finalidade colher subsídios *in vitro* que contribuíssem para a tentativa de formulação de padrões e tendências da organização do trabalho e relações pedagógicas estabelecidas.

A análise interpretativa apoiou-se nos seguintes aspectos principais: estudo teórico; resultados alcançados como respostas aos instrumentos de coletas de dados empíricos; e análise documental.

Ao longo do texto discutimos as categorias *modo de produção, modo de apropriação do excedente, trabalho, relações de trabalho e educação* por se constituírem nos elementos básicos mediante os quais buscamos dar conta da análise aqui proposta. Dentro do caráter deste trabalho, porém, julgamos necessário situar o leitor em termos de algumas categorias e conceitos utilizados, delimitando o sentido que damos a eles.

a) Classe burguesa, capitalista, dominante, burguesia - os termos aparecem no texto como sinônimos e compreendem os proprietários, individuais ou associados em empresas capitalistas, dos meios e instrumentos de produção, bem como aqueles que, embora não proprietários, constituem o funcionário do capital, ou seja, os intelectuais orgânicos do capital.

b) Classe proletária, trabalhadora, dominada, proletariado - os termos aparecem como sinônimos e designam o conjunto dos trabalhadores que no interior das relações capitalistas de produção são expropriados pelo capital.

Não ignoramos a heterogeneidade e mesmo as segmentações que, historicamente, fazem-se presentes no interior das classes sociais. Não desconhecemos, também, o fenômeno complexo e pouco resolvido daquilo que a literatura denomina de *classes médias, pequena burguesia*, etc. Utilizamos, também, essas nomenclaturas. No entanto, o que nos interessa neste trabalho é demarcar os pólos fundamentais que constituem a divisão de classes na sociedade capitalista.

c) Trabalho associado - constituído por organizações econômicas (empresas ou cooperativas) *dos trabalhadores*. A propriedade é coletiva, o trabalho assalariado foi suprimido e a gestão do empreendimento é coletiva e democrática.

d) Autogestão - em seu sentido restringido, significa a incorporação direta dos trabalhadores ou estudantes nos órgãos básicos ou instâncias decisórias e de poder das organizações (escolas, empresas, cooperativas). Neste caso, os meios de produção estão socializados e os trabalhadores e / ou estudantes são os responsáveis diretos e imediatos pela tomada de decisões. O termo não é empregado no sentido de um modo de produção

autogestionário. O termo que utilizamos para denotar uma sociedade inclusiva é o de produtores associados (MARX).

e) Educação e prática educativa - embora neste trabalho referimo-nos mais especificamente à prática educativa do MST e de suas escolas, em diferentes momentos mostramos que a mesma efetua-se nas relações sociais de produção e nas relações sociais entre as classes.

Tentamos nos mover, sobretudo, com as categorias de análise dadas pela teoria marxista. Dessa forma, dispensamo-nos de uma explicitação de outras categorias utilizadas, tais como: contradição, totalidade, luta de classes, por acreditarmos que as indicações e referências contidas no texto respondem de forma suficiente à utilização das mesmas.

7. Estruturação do trabalho

Para discorrer sobre a problemática enunciada, este trabalho foi estruturado em três partes, cuja ordem de exposição não corresponde a de investigação. A opção que fizemos em ordenar o trabalho na forma como ele se apresenta veio da necessidade que sentimos de, antes de adentrar à análise do objeto de estudo propriamente dito, discutir as circunstâncias em que o trabalho associado emerge. Em um segundo momento, foi necessário esclarecer ao leitor a formação e as características do Movimento, e a forma como ele encaminha a lutas de classes.

A Primeira Parte está constituída por três capítulos. No Capítulo I, denominado de *Emergência das organizações de trabalho associado*, ocupamo-nos em discorrer acerca das principais motivações ou causas que levaram ao crescimento das organizações de trabalho associado, a partir dos anos 1970. Tentamos demonstrar que essas causas encontram-se, principalmente, no declínio econômico, nas modificações realizadas no mundo do trabalho, na fragilidade de reação ao neoliberalismo demonstrada pelas entidades dos trabalhadores, no desemprego estrutural e na autonomização do trabalho e do trabalhador. No Capítulo II, intitulado *A formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, abordamos os elementos de formação do MST, a história de sua formação e sua evolução, os seus principais princípios e o significado que esse movimento político tem na atualidade brasileira. Já no Capítulo III, denominado *O Sistema Cooperativista do Movimento dos*

Trabalhadores Rurais Sem Terra, analisamos a organização do trabalho produtivo efetuada pelo Movimento, a criação do seu Sistema de Cooperativas, bem como as principais características, os problemas e as contradições encontrados nas suas formas de organização.

A Segunda Parte é constituída por um capítulo que foi intitulado como *As Principais Teorias da Sociologia da Educação*. Neste capítulo, a partir de uma seleção de autores, trabalhamos as principais contradições encontradas no sistema de ensino oficial, bem como as principais funções que a escola burguesa exerce na sociedade. Essa análise, embora não seja o foco central da tese, representa a condição sem a qual não seria possível avançar na discussão das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista.

A Terceira Parte é formada por três capítulos. O Capítulo I, denominado *O Movimento como Educador Coletivo*, trabalha a idéia de que para os membros do MST a principal escola, ou o principal educador é o próprio Movimento. No Capítulo II, intitulado *A Pedagogia do Movimento*, apresentamos e discutimos os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, analisamos as suas principais influências teóricas e as principais categorias contidas na sua proposta educacional ou pedagogia. Por fim, no Capítulo III, denominado *As Escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: alternativas democráticas à organização burguesa*, analisamos as práxis pedagógicas e políticas observadas nas duas escolas objetos empíricos do nosso estudo.

Por último, gostaríamos de acrescentar que o sentido da originalidade do nosso trabalho, se é que há alguma, não está na temática escolhida. Há já trabalhos realizados que estudam a educação do MST. Mas a originalidade encontra-se na forma pela qual buscamos o desvendamento dos problemas e das questões postas aqui, bem como nas teses que defendemos. Temos consciência de que nossas teses são polêmicas. Porém, do nosso ponto de vista, elas são, também, originais e diferenciadas, pois a maioria dos trabalhos realizados sobre a educação do Movimento ressalta como núcleo da sua proposta educacional o seu objetivo de formação da consciência crítica ou, dizendo de outra forma, o da formação do novo homem e da nova mulher. Para nós, esses trabalhos deixam de lado a principal força determinante da pedagogia do MST, qual seja o seu aspecto materialista.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I

Emergência das Organizações de Trabalho Associado

Por volta dos anos de 1960 e 1970, regimes ditatoriais haviam se estabelecido, ou estavam por estabelecer-se, em diversos países da América Latina. Hoje, de acordo com a perspectiva histórica, podemos perceber que essas ditaduras, essencialmente antipopulares, prenunciavam os fatos vindouros. À época, entretanto, elas poderiam ser vistas, e o foram, como o esforço das classes dominantes para conter o ímpeto ascendente e transformador do Movimento Operário e Popular (MOP). Segundo esta visão esperançosa, as ditaduras, embora significassem uma catástrofe para o povo, teriam sucesso apenas temporário em seus desígnios, pois logo se retomaria a tendência histórica progressista que se delineara por toda parte no pós-guerra.

No Brasil, o ressurgimento do movimento operário, que tinha sido duramente reprimido pelo regime militar, em meados dos anos de 1970, e a renovação programática e organizacional que a partir daí ocorreu, parecia confirmar essa visão do movimento histórico. A situação em outras regiões do mundo fortalecia essa interpretação. Na África e Ásia travavam-se guerras de libertação nacional com viés progressista e socialista. Nos pólos hegemônicos, na Europa e também nos Estados Unidos, os trabalhadores industriais, os estudantes e outras categorias sociais promoviam ações como greves e outras que também parecia confirmarem a fortaleza do movimento popular, a irreversibilidade do que fora conquistado por meio das lutas históricas e, sobretudo, a continuidade dessa linha de progresso. Em vista dessa perspectiva, o desmantelamento do socialismo, o refluxo do movimento popular, bem como dos retrocessos políticos, econômicos e sociais verificados ou ainda em curso, concomitantemente a uma notável ofensiva das classes dominantes contra os trabalhadores em âmbito mundial, apresentam-se como fatos paradoxais e

enigmáticos, os quais estão desafiando a compreensão e ação do movimento popular. Em meio a esse processo em andamento, acontecimentos novos, de implicações, todavia, incertas, estão aflorando. Nas próximas linhas vamos referir-nos à formação das organizações de trabalho associado, bem como aos fatores sociais mais importantes que se encontram na origem de sua emergência.

1. A ruptura do pacto pós-guerra e o novo conceito de organização do trabalho

Após a Segunda Grande Guerra, a economia capitalista teve um período de prosperidade. Esse crescimento, que teve como um dos fatores de impulso a reconstrução das forças produtivas devastadas pela guerra, ocorreu sobre a base de um arranjo concertado entre o capital e o trabalho que situou os conflitos de classe num patamar compatível com um ciclo de acumulação. Esse *acerto* deu-se tipicamente nos países de centro, com especificidades na Europa, EUA, Canadá e Japão. Entretanto, esse modelo influenciou os países periféricos que editaram versões assemelhadas de relações de trabalho, ainda que em patamares de benefícios inferiores para os trabalhadores e com menor abrangência.

Em estudo realizado sobre os EUA, Gordon, Edwards e Reich afirmam que:

[...] a trégua pós-bélica entre as grandes sociedades anônimas e seus trabalhadores, especialmente os representados por grandes sindicatos industriais, se baseava em um *quiproquó* bastante explícito: por um lado, muitos sindicatos e trabalhadores cederam à direção das companhias uma liberdade quase ilimitada sobre a organização da produção; esta ‘*prerrogativa da empresa*’ permitiu que estas determinassem a organização produtiva interna e incrementassem sua influência relativa sobre os trabalhadores. Por outro lado, as sociedades anônimas compraram a cooperação dos trabalhadores com a promessa de conceder três importantes condições: aumento de salários reais, estabilidade no trabalho e melhora das condições do mesmo. Simultaneamente, o governo tentava consolidar a trégua por meio de leis reguladoras das relações entre patrões e sindicatos e de programas de bem estar social que amortizassem o conflito capital-trabalho (1986, p. 275).

Esse acordo estabeleceu o marco no interior do qual a estabilidade das condições de produção alimentou a expansão econômica e a prosperidade.

Durante este período, os salários e as condições de vida dos trabalhadores melhoraram, pelos menos para setores mais ou menos amplos, em especial nos países centrais (DUNLOP; GALENSON, 1985). No entanto, a liberdade praticamente ilimitada cedida pelos trabalhadores ao capital, tacitamente ou, sobretudo, mediante aos acordos reiteradamente selados entre sindicatos e patrões, fez com que o controle hierárquico sobre as relações de trabalho tivesse se incrementado ininterruptamente. Gordon, Edwards e Reich (1986, p. 276) consideram que as empresas aproveitaram continuamente as suas prerrogativas sobre a produção para aumentar sua influência administrativa de forma intensa. Estimam que o quociente de trabalhadores supervisores e o de não supervisores é uma medida aproximada da intensidade do esforço de controle das companhias. Este quociente passou de treze supervisores para cada cem trabalhadores não supervisores, no final da década de 1940, para vinte e três supervisores para cada cem trabalhadores, nos últimos anos da década de 1960, perfazendo um aumento de mais de 75%.

A relativa *paz* entre capital e trabalho prolongou-se aproximadamente até o fim da década de 1960. Porém, em 1968, agitações estudantis, seguidas de ondas de greves operárias também nos anos subseqüentes, sacudiram a Europa e chegaram aos EUA, manifestando a insatisfação de estudantes e trabalhadores com as relações sociais vigentes.

Há indícios de que o descontentamento da massa trabalhadora e potencialmente trabalhadora (estudantes) esteve ligado à quebra da linha de bem estar ascendente do pós-guerra. A partir de meados dos anos de 1960, os incrementos salariais quase haviam desaparecido, o desemprego aumentou por toda parte e as condições de trabalho nos empreendimentos também pioraram, com o aumento dos índices de acidentes e outros malefícios (BRENNER, 2003).

Essa piora das condições de vida, bem como das expectativas dos trabalhadores, pode ter sido a determinação mais importante na quebra do *pacto* estabelecido. Contudo, não se podem descartar os efeitos decorrentes das relações de produção dominantes, pois como sugeriram as pautas motivadoras das greves selvagens, a contradição entre, por um lado, uma classe trabalhadora economicamente *remediada* e cada vez mais educada e, por outro, sua concomitante nulidade política na produção, era geradora de crescente descontentamento (SHORTER; TYLLY, 1985, p.212-221).

Ainda durante a fase alta de prosperidade, certos setores do capital deram início a experimentos localizados e restritos, que tinham por meta a busca de novas formas de organização do trabalho (CASTILLO, 1991). Com essa iniciativa reconhecia-se que a tensão secular decorrente do que Marx denominara de *trabalho alienado* (MARX, 1972) e que no período específico encontrava-se turbinado pela tecnocracia fordista e taylorista, não tinha sido satisfatoriamente equacionada nem mesmo naqueles setores em que se pretendia comprar o conformismo operário mediante a elevação dos consumos - todo o capítulo da sociedade do bem estar e ou da sociedade afluyente.

O intuito declarado desses experimentos visava encontrar os meios para dar maior autonomia aos trabalhadores no processo de trabalho; impulsionar o desenvolvimento do trabalho em equipes; flexibilizar a utilização do espaço e dos tempos; melhorar a combinação da organização do trabalho com os novos mercados e as novas tecnologias; aumentar a produtividade; melhorar a competitividade das empresas; criar espaços para a participação dos trabalhadores nos processos decisórios e aplacar o descontentamento das massas trabalhadoras no que dizia respeito ao despotismo fabril.

Essa experimentação obteve seus resultados. Nos anos subseqüentes a 1970, a literatura sociológica e sobre administração passou a ser povoada por conceitos como *just-in-time*, trabalho em equipe, produção por meio de células de trabalho, descentralização e participação dos trabalhadores, dentre outros. Essa linha de pensamento parece ter alcançado inclusive o Estado, que passou a insistir em tópicos análogos como descentralização administrativa, organizações sociais e participação das comunidades na gestão dos assuntos públicos, como, por exemplo, no sistema escolar.

A primeira e mais marcante característica comum a ser observada nesses discursos era a sua origem e sua disseminação a partir de organismos governamentais ou de agências que a eles se associavam. Evidentemente, ninguém, em princípio, se manifestaria contrariamente à proposta de 'ação comunitária' ou de 'participação' em qualquer esfera da vida social. [...]. De qualquer forma, o que nos levou à formulação do conceito ou categoria ['ideologias de conveniência'] foi a convicção que se estabeleceu sobre a utilidade para o poder público da 'venda' dessas idéias ao conjunto da população. Apropriado que estava - e ainda permanece - pelos interesses do privatismo neoliberal [...] (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 67)

A retórica empregada de teor democratizante e com apelo à participação popular, sugere a abertura de espaços reais de poder para os trabalhadores e a população em geral, nas unidades econômicas e em outras organizações, mas de fato não se trata disso. A mudança do conceito de organização do trabalho - especificamente do conceito seminal de fábrica -, busca uma transformação da burocracia tecnocrática clássica, da qual fazem parte as renomadas tecnologias taylorista e fordista. Mas isso não tem a ver com cessão de poder real à classe trabalhadora, e nem ao menos com a *captura de sua subjetividade*, ainda que esta possa também ocorrer.

[...] o modo de tomada de decisão do capital - em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital - há forçosamente de ser alguma forma *autoritária* de administrar empresas *do topo para a base*. Entende-se, portanto, que toda a conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão no capital, só existe como ficção ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade (MÉSZÁROS, 2002, p. 28, grifos do autor).

Fundamentalmente, o que o novo conceito implica é uma reorganização *objetiva* do processo de trabalho (MILLER; O'LEARY, 1994, p. 120-150). Essa reorganização busca implantar no interior dos *locus* de trabalho, *mutatis mutandis*, as relações sociais que regem o capitalismo no plano macro social, e que Marx definiu sob o epíteto de *fetichismo da mercadoria* (MARX, 1982). Trata-se de fazer com que as várias unidades ou plataformas de trabalho que compõem uma empresa, relacionem-se entre si segundo o princípio, embora não real, de compra e venda de mercadorias. Nessa formulação a atividade reguladora e controladora deve aparecer como imperativo *imane*nte ao processo de trabalho e não como o arbítrio das personificações burocráticas onipresentes do capital. As equipes de trabalho, a participação, criatividade e responsabilidade dos trabalhadores, afluariam, em princípio, espontaneamente. Os gerentes continuam a pontificar obviamente, mas eles são localizáveis apenas nas esferas mais elevadas da empresa e entram em cena quando a regulação imane

nte e a *participação* dos trabalhadores falham por qualquer razão. De acordo com Miller e O'Leary, "Os princípios da manufatura

ção celular deviam significar que o output (produto) de uma célula podia ser 'vendido' para seu comprador na célula seguinte ao longo da via de montagem" (1994, p. 129).

“A autoridade não devia mais repousar no supervisor ou na rotina de uma técnica de cálculo como, por exemplo, a de custos, mas devia ser inerente ao processo” (MILLER; O’LEARY, 1994, p.125).

Acrescentam, ainda, os autores que:

Isto é um esforço para produzir um novo tipo de pessoa, um novo tipo de cidadão econômico. Um tipo de cidadão cujas atividades estejam governadas de acordo com a idéia de competitividade e não por meio do desgastado conceito de custo (MILLER; O’LEARY, 1994, p. 134).

Essas novas tecnologias no âmbito das relações de produção vêm sendo postas em prática parcial e fragmentariamente dos anos de 1960 aos dias de hoje. Apesar desse óbice elas são reais, alimentam a consciência pública com idéias de que as elites trabalham para expandir a participação e a democratização, ao mesmo tempo em que integram com coerência as políticas neoliberais que dominam o prosclênio histórico. Isto porque a sua mais profunda *virtude* consiste em multiplicar o poder despótico do capital, não pela interposição de autoridades ou por técnicas diretas de controle, mas pela imersão dos trabalhadores o mais plenamente possível no universo das categorias constitutivas do capital, cuja operatória reificante, até certo ponto, pode prescindir de personificações e mecanismos de coerção explícitos.

2. O declínio econômico

Quando o declínio econômico começou, na virada dos anos setenta do século passado (BRENNER, 2003, p.93), e incidiu negativamente sobre o mercado de trabalho, o que fizeram as elites das classes dominantes? Ofereceram alguma compensação aos trabalhadores visando à reconstituição e continuidade do modelo de bem estar social? Não, absolutamente. Deram início a um conjunto de ações que vieram a constituir o cerne da política neoliberal e que tinha (tem) por objetivo conseguir tanto a diminuição dos custos, quanto o enquadramento dos trabalhadores na disciplina necessária às práticas produtivas. Podem ser considerados os pontos nodais dessa política: a) a intensificação dos controles sobre os trabalhadores; b) uma re-alocação geopolítica e de mercado das empresas; c) o

desencadeamento de ações anti-sindicais e solapadoras dos direitos trabalhistas pelas empresas e o Estado e; d) o fortalecimento do poder de barganha das empresas.

Apesar de toda a retórica sobre a *participação* (OIT, 1987) e o *esgotamento* das técnicas de gerenciamento tayloristas, os controles sobre o trabalho, diretamente hierárquicos ou com base em mecanismos fetichistas, são aumentados. O emprego das novas formas de organização do trabalho pelas empresas, geralmente sob variantes atenuadas ou combinadas com os velhos métodos, em nada atrapalha a expansão e intensificação desses controles que mantêm à distância quaisquer veleidades reais de autonomia dos trabalhadores.

Um fator que contribui para o enfraquecimento dos trabalhadores no mercado são as freqüentes transmigrações das empresas. As empresas buscam vantagens diferenciais de toda ordem nos mercados regionais, nacionais ou internacionais, nos quais se incluem mercados de trabalho que estejam livres da ação sindical.

As ações realizadas por empresários e Estado contra as organizações sindicais e ou contra a legislação reguladora e protetora do trabalho são vigas mestras dessa ofensiva contra os direitos conquistados pelos trabalhadores em períodos anteriores. Essa política visa a reconstituição do mercado de trabalho em sua pureza originária, quando compradores e vendedores de força de trabalho confrontavam-se *livremente* no mercado, e os capitalistas, escorados no poder de Estado, podiam fazer o que bem entendessem.

A busca do aumento do poder de barganha do empresariado e do Estado frente aos trabalhadores e suas organizações pode ser tomada como uma síntese das políticas que vêm sendo adotadas. Os capitalistas estão pressionando os sindicatos, o Estado e outros atores sociais no sentido de que sejam *devolvidos* os benefícios e direitos que o movimento popular havia conquistado, e que alimentaram durante um período histórico a expectativa de que o *Estado do bem estar social* não apenas continuaria a desenvolver, como, também, seria generalizado por todo o sistema da economia mundo.

A imediata e quase universal reação dos produtores às suas taxas de lucro marcadamente reduzidas foi tentarem compensá-las reduzindo os custos diretos e indiretos da mão-de-obra. Apoiados por governos sempre mais coniventes, os empregadores por todo o mundo capitalista avançado desencadearam um ataque cada vez mais agressivo às organizações e padrões de vida dos trabalhadores. Obtiveram sucesso com surpreendente velocidade, ademais, em asfixiar o crescimento dos salários reais e dos

encargos sociais, aliviando de muito, já durante a década de 1970, a pressão sobre os lucros advinda do crescimento dos custos diretos e indiretos da mão-de-obra.

Mas a resultante redistribuição de renda para longe do trabalho e em favor do capital espantosamente pouco fez para restabelecer as taxas de lucros (BRENNER, 2003, p.65-6).

3. Fragilidade dos trabalhadores

Os trabalhadores estavam mal situados para enfrentarem a ofensiva neoliberal. Na Europa Ocidental, região que conta com uma trajetória histórica de rebeliões e intentos de revoluções, isto é, onde subsiste uma significativa tradição de movimento operário e popular, os trabalhadores vêm oferecendo uma resistência considerável às reformas e têm conseguido certo sucesso em atenuá-las, resguardando direitos e capacidade de ação (BOYER, 1986). Nos EUA, país no qual as categorias liberais encontram-se profundamente arraigadas inclusive na mentalidade do povo, o mercado foi elevado à condição de deidade reguladora das relações de trabalho. Na periferia, como no Brasil, por exemplo, as reformas vêm sendo realizadas com mudanças na legislação efetuadas pelos governos federal e estaduais e seguem na agenda política de empresários. Ao mesmo tempo, processam-se as mudanças, também, tacitamente, até com mais eficiência e amplitude, no âmbito do Estado e do mercado, com a leniência da Justiça do Trabalho ao *fazer cumprir a lei* ou com ações clandestinas das empresas que contratam e demitem trabalhadores sem dar a mínima à legislação vigente⁴.

Constitui empreitada difícil determinar as causas pelas quais os trabalhadores, até o momento, não reagem à altura da magnitude do retrocesso social e político que a

⁴ - “Praticamente a metade dos trabalhadores brasileiros não possuem carteira assinada – e esse número está crescendo. A conclusão, extremamente preocupante, advém de dados processados pelo IBGE a pedido da *Folha*. [...] O retrato, traçado a partir de seis regiões metropolitanas (portanto sem abranger a área rural) é dramático: 42,7% dos que trabalham o fazem de maneira informal, contra 43,6% formalizados. [...] Embora o elevado número de pessoas trabalhando informalmente não seja uma novidade, a situação vem se agravando. É certo que as restrições econômicas, o baixo crescimento, as dificuldades enfrentadas por empresas e o elevado desemprego conspiram a favor do recrudescimento da informalidade. Não se trata, no entanto, apenas disso. O chamado processo de ‘precarização’ do trabalho é um fenômeno que tem ocorrido em escala global. [...] Lamentavelmente, o que se vê no Brasil é que, mesmo com mudanças a fazer na legislação, a ‘reforma’ vai sendo realizada na prática, de forma um tanto selvagem, com a criação de fatos consumados antes que um debate público tenha sido travado e que projetos tenham sido apreciados” (FOLHA DE S. PAULO, editorial, 11 nov. 2003, p. A2).

burguesia lhes está impondo. Enumeramos em seguida aquelas variáveis que, do nosso ponto de vista, têm maior peso na determinação do tipo de reação dos trabalhadores.

O desemprego que acompanha a estagnação econômica e que se apresenta de modo variável nas diferentes nações é, talvez, o fator que em termos imediatos mais contribua para o debilitamento do potencial de reação dos trabalhadores. Como comentaremos posteriormente, há uma boa chance de que o desemprego se revista atualmente de uma nova característica. De qualquer modo, trata-se de um fenômeno conhecido pelos trabalhadores. Através da história os ciclos recessivos e as depressões têm-se apresentado acompanhadas de altos índices de desemprego, o que tende a colocar sindicatos e trabalhadores na defensiva. Isto ocorre em virtude de que a baixa oferta de empregos, ao exacerbar a concorrência entre os trabalhadores, enfraquece a solidariedade de classe e as possibilidades objetivas de confronto com o capital.

Um segundo ponto que contribui para o debilitamento da capacidade de defesa das classes trabalhadoras decorre da política de *dividir para imperar* do empresariado. Essa política, mais característica do período do *bem estar*, que contou com a benevolência dos sindicatos, utilizou amplamente as técnicas de segmentação do mercado de trabalho. São várias as clivagens sociais geradas entre os trabalhadores por essa política. Ela propiciou a formação de um segmento mais bem aquinhoado de trabalhadores da produção - mesmo em países da periferia em vias de industrialização como o Brasil - e vários estratos das chamadas *classes médias*. Em geral, essas frações da classe, produzidas pela segmentação dos mercados a partir das relações de produção, replicam e potenciam esse fracionamento originário segundo as linhas de sua escolaridade, moradia, cultura e hábitos de vida, acontecimento que, em linhas gerais, as torna incompatíveis sindical e politicamente. A incapacidade ou a falta de vontade dos sindicatos em conduzirem uma política de classe, em benefício de reivindicações setoriais ou corporativas, dificilmente pôde assim se contrapor às práticas diversionistas engendradas pelos administradores patronais do mercado de trabalho (GORDON; EDWARDS; REICH, 1986).

O impacto da decadência e, em seguida, da derrocada da União Soviética e demais países socialistas no MOP não se encontra ainda devidamente avaliado. Seja como for, seria espantoso que esses regimes, até o momento de sua queda, não exercessem influência

ao menos nos seus setores socialistas, em que pese o fato de terem sido formações sociais nas quais vigorou “o sistema do capital soviético pós-capitalista” (MÉSZÁROS, 2003).

Os indícios de que as coisas não caminhavam bem na construção do socialismo vieram à tona logo nos anos imediatamente posteriores à Revolução de 1917 (BETTELHEIM, 1979). No entanto, apesar das denúncias das elites ocidentais e de setores do campo socialista, a URSS continuou a ser um ponto de referência porque se acreditava, ou se desejava acreditar que, malgrado os problemas existentes, ainda se mantinha na tradição dos ideais socialistas que a haviam conduzido à Revolução.

A prosaica derrocada da URSS e países consortes desvaneceram as últimas ilusões e esperanças. A crise ideológica e teórica que igualmente remontava aos primeiros anos da Revolução, mas que se estendera de modo claudicante tempos afora, sobreveio de vez. Como resultado mais visualizável esboroou-se o que ainda restava da III Internacional. Os partidos comunistas mundiais mudaram de nome, redefiniram suas características, descaracterizaram-se ou simplesmente encerraram suas atividades. Para os socialistas de todo o mundo, assim como para os muitos trabalhadores que nutrem simpatias pelos ideais do socialismo, a velha pergunta de Lenin, o *quê fazer* (LENIN, 1981), que ele formulara e respondera pensando nas condições da Rússia, e segundo as experiências e conhecimentos da época, recoloca-se outra vez com dramática atualidade e com desafios teóricos e práticos tão grandes, quão grandes são as dificuldades para lhe dar resposta.

O que fazer para organizar a luta pelo socialismo? Que transformações sociais devem ser promovidas com vistas ao socialismo, antes e ou depois da tomada do Estado e tendo-se em mente a experiência acumulada?

Algumas das conseqüências decorrentes dessa indagação são perceptíveis. Por um lado, a desilusão perante esses acontecimentos, bem como a perplexidade diante dos enigmas do que fazer são forças paralisantes ou pouco favoráveis às convicções necessárias para que os trabalhadores lutem tanto por seus interesses mais imediatos, quanto por suas utopias. Por outro lado, uma vez que o movimento da história fez o *ajuste de contas*, pode-se dizer que o campo de pesquisa e experimentação social, necessariamente inovado, encontra-se aberto para os trabalhadores e suas organizações.

O pacto consertado no pós-guerra entre patrões, partidos e sindicatos, no marco do qual transcorreram as reivindicações e acordos aportaram inegáveis benefícios aos

trabalhadores. Os sindicatos, eternamente perseguidos, passaram a ser mais ou menos tolerados pelos quadros políticos e gerenciais da burguesia. Um *poder operário*, ainda que confinado em limites estreitos, não deixava de ser real, arrastando consigo uma capacidade de barganha que afluía em conflitos e ou negociações com os patrões e o Estado. As condições de vida material e mesmo espiritual elevaram-se com melhores salários, benefícios sociais e aumento da escolaridade formal. A barbárie que se projetara sobre a ordem capitalista, particularmente nas duas grandes guerras, parecia dar o lugar à civilização, pelo menos quando se olhava o panorama dos países hegemônicos. Liberais, democratas e socialistas amiúde compartilhavam de algum modo a idéia de que o progresso econômico e social ou fazia parte da Ordem, ou significava uma etapa de desenvolvimento. Num texto em que captou esta visão de evolução progressiva, Marshall (1967) afirma que os direitos civis se configuraram no século XVIII, os políticos no XIX, e os sociais no XX.

Os direitos civis deram poderes legais cujo uso foi drasticamente prejudicado por preconceito de classe e falta de oportunidade econômica. Os direitos políticos deram poder potencial cujo exercício exigia experiência, organização e uma mudança de idéias quanto às funções próprias de Governo. [...] Os direitos sociais compreendiam um mínimo e não faziam parte da cidadania. A finalidade comum das tentativas voluntárias era diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade do qual a pobreza era, obviamente, a conseqüência mais desagradável [...]. Finalmente, a produção em massa para o mercado interno e o crescente interesse da indústria pelas necessidades e gostos da massa capacitaram os menos favorecidos a gozar de uma civilização material que diferia de modo menos acentuado em qualidade daquela dos abastados do que em qualquer outra época. Os componentes de uma vida civilizada e culta, originariamente o monopólio de poucos, foram, aos poucos, postos ao alcance de muitos. A diminuição da desigualdade fortaleceu a luta por sua abolição, pelo menos com relação aos elementos do bem-estar social (MARSHALL, 1967, p. 87-88).

Os componentes de uma *vida civilizada e culta* pareciam ter chegado às massas trabalhadoras e para ficar. O progresso caminhava aos poucos, é certo, mas os direitos e benefícios arrancados às elites com tanta dificuldade, antes de impulsionarem a acomodação constituíam um acicate a favor da luta por mais direitos, benefícios e igualdade.

Essa visão dos acontecimentos foi favorecida pelo progresso real, pelos ideólogos da elite e, também, pela práxis de luta dos trabalhadores.

As forças social-democratas acreditavam no progresso evolutivo em direção à igualdade, - se é que a igualdade, ou seja, o socialismo ainda lhes dizia alguma coisa no período examinado.

Os comunistas, aqueles que tinham ascendência sobre o movimento de massas, defendiam freqüentemente o socialismo e a revolução. As suas políticas pró-socialistas centravam-se na apresentação dos feitos e conquistas dos países socialistas, numa iconografia e retórica revolucionária e em uma militância combativa. Quanto à revolução, que deveria se consubstanciar um dia, era concebida antes de tudo como uma transformação política radical, a conquista do poder de Estado a partir da qual se transformaria a sociedade. Entrementes, compartilhavam com outras forças políticas presentes no MOP, as táticas de luta que visavam o progresso aos poucos e a ampliação e aprofundamento dos direitos civis, políticos e sociais. Podia haver maior ou menor empenho nessa tarefa, entretanto, tratava-se de uma estratégia que tinha como um eixo central a negação do confronto imediato com a produção capitalista, tanto que o capital pôde considerá-la um feudo inquestionável.

Para as massas populares e suas organizações, que mais ou menos acreditavam na *fatalidade* do progresso social, a guinada histórica neoliberal não pode ser menos do que assombrosa. E, no entanto, a mobilização das forças necessárias para se lhe contrapor afigura-se, até hoje, incredivelmente dificultosa, ao menos se tivermos em conta a magnitude do ônus imposto.

Mais de um século de social-democracia, quase um século de *comunismo*, e mais tempo ainda de práxis sindicalista criaram um poder operário formidável. Porém, esse poder não estava preparado para uma luta em outro nível do confronto. Bastou a astúcia de a história demandar um recontro mais decisivo para se tornar evidente que o método de ação, sobre o qual havia sido erigido esse poder, ou seja, a primazia dos *quadros e vanguardas operárias* (BRICIANER, 1976) e *a linha da menor resistência* (MÉSZÁROS, 2003) - que orientavam o movimento buscando acumular forças em torno das questões *cidadãs*, com vistas a que um dia se *consumaria a revolução* -, não se encontrava à altura requerida para se opor às competências e à capacidade mobilizadora da burguesia em favor dos lucros e de sua concepção de mundo.

4. Mutações do trabalho

Podemos dizer que os trabalhadores foram surpreendidos, e concomitantemente enfraquecidos, não apenas pela iniciativa política e econômica da burguesia, mas, também, por certos aspectos intrínsecos ao desenvolvimento do capital. Neste caso cabe indicar, antes de tudo, a *metamorfose* da classe operária e o *novo tipo* de desemprego.

As mudanças na natureza e na composição da classe operária, apenas a floradas na década de 1970, tornaram-se visíveis no transcurso dos últimos vinte anos. As tecnologias cibernéticas e informáticas, cada vez mais incorporadas aos processos de trabalho, estão alterando tanto a magnitude do setor clássico de operários de *macacões azuis*, ou seja, os trabalhadores da produção no chão de fábrica, quanto a natureza de suas funções e trabalhos (LOJKINE, 1990). O mais importante nesse processo parece ser a progressiva amputação do setor tradicional do operariado em favor de uma camada tecno-burocrática crescente, mas de qualquer modo reduzida em relação aos parâmetros anteriores de quantidade da massa trabalhadora. Este fenômeno, pelo menos momentaneamente, vem-se constituindo em mais um quebra-cabeça para os sindicatos, uma vez que os setores tecno-burocráticos industriais convencionais não tinham tradição de luta e esses setores mais recentes, embora portadores de novas características e encontrando-se insertos em um outro contexto social, ainda carecem de uma melhor definição quanto a sua posição de classe.

[...] *entre este tipo de trabalhadores y CC.OO* [Confederación Sindical de Comisiones Obreras], historicamente, vêm-se produzindo *importantes graus de distanciamento*. Embora, neste sentido, convém deixar clara uma questão: que a distância do sindicato desses coletivos não é um problema exclusivo de CC.OO, pois, de um modo ou outro, afeta a todos os sindicatos, inclusive aqueles que pretendem especializar sua organização e sua ação sindical em torno deles (GIL; FERNÁNDEZ; SANTOS, 1999, p. 12, grifos dos autores).

As considerações feitas pelos autores enfatizam, também, o número crescente desses trabalhadores.

“[...] o volume deste coletivo *não deixou de crescer* durante as últimas décadas, *representando uma proporção cada vez maior - e em qualquer caso muito significativa - do*

conjunto dos trabalhadores espanhóis” (GIL; FERNÁNDEZ; SANTOS, 1999, p. 29, grifos dos autores).

Por que a camada técnico-profissional do pós-guerra não se aproximava dos sindicatos? Porque estes representavam, sobretudo, os trabalhadores da produção, os operários, e essas camadas, vendo-se a si próprias como *classes médias*, não se identificavam com as reivindicações do operariado. É possível que estes novos segmentos técnico-burocráticos, que emergiram num contexto diferente do anterior, venham a ter uma postura pró-popular. Entretanto, enquanto essas linhas de evolução não se definem, o crescimento de seu quantitativo e de suas funções na produção, constitui mais um obstáculo à união de classe, como bem diagnosticaram os autores.

O acontecimento mais contundente de todos os indicados, no entanto, que está debilitando a capacidade de resistência dos trabalhadores às políticas liberais, é o desemprego. O desemprego é parte da história do desenvolvimento do capitalismo sob a forma *normal* de *exército industrial de reserva*, ou segundo taxas variáveis em função dos movimentos cíclicos de expansão e contração do capital e outras inflexões, porém, tudo indica que o atual, que se instalou na esteira da desagregação do modelo de acumulação do pós-guerra, é não apenas de um novo tipo, como, também, traz consigo novas implicações sociais. Destacamos o fundamental: dominância do trabalho assalariado; recorrência e índices elevados de desemprego.

A trajetória da sociedade capitalista pode ser vista como um processo progressivo secular de generalização do *valor* econômico por todas as instâncias da vida social. Paradoxalmente, entretanto, quando este processo, no que diz respeito às relações de trabalho, chega ao cume por volta de 1970, e os trabalhadores encontram-se na dependência quase que absoluta da venda de sua força de trabalho para subsistir, a procura por essa mercadoria entra em refluxo.

Evolução do trabalho assalariado nos EUA como porcentagem da população ativa livre

1820	1850	1870	1900	1930	1950	1970
31%	42%	52%	61,8%	75,8%	82,1%	90,1%

Fonte: (GORDON, EDWARDS, REICH, 1986, p. 290-292)

Várias investigações sustentam que o desemprego com índices elevados, ao contrário do que ocorria no passado veio para ficar, uma vez que deixou de ser uma ocorrência cíclica, convertendo-se em fenômeno estrutural. Esta é a posição, por exemplo, de Rifkin (1996), de Forrester (1997), e num certo sentido também de Bridges (1995).

A morte da força de trabalho global está sendo interiorizada por milhões de trabalhadores que experimentam sua própria morte individual, diariamente, nas mãos de empregadores que visam exclusivamente ao lucro e de um governo desinteressado. São aqueles que esperam o bilhete azul, e estão forçados a trabalhar meio período com salário reduzido, ou ser empurrados para as filas do auxílio desemprego. A cada nova indignidade, sua confiança e sua auto-estima sofrem mais um golpe. Tornam-se descartáveis, depois irrelevantes e, finalmente, invisíveis no novo mundo *high-tech* do comércio global (RIFKIN, 1996, p. 218).

Qual o resultado imediato dessa combinatória no campo da luta histórica de classes? A disputa por empregos entre os trabalhadores torna-se feroz. A sobrevivência imediata sobrepõe-se a tudo o mais. Os trabalhadores tendem ao individualismo, com o resultado de que o tecido da solidariedade de classe, que outrora fora denso o suficiente para levar à mesa de negociações os patrões e o Estado, torna-se rarefeito.

Nesse quadro, as indignidades poderão seguir seu curso, mas dificilmente os trabalhadores irão para a invisibilidade. É certo que, no campo clássico de atuação das organizações populares, o panorama não é muito animador. Os partidos trabalhistas e social-democratas, segundo todos os indícios, encontram-se integrados à Ordem. Os partidos comunistas de vários matizes, num esforço para distanciarem-se do *totalitarismo* comunista falido, alardeiam valores *democráticos* com o fito de tornarem-se confiáveis no quadro das eleições parlamentares. E, no entanto, é o próprio regime democrático parlamentar que está desgastando-se perante a população (LOJKINE, 1990).

No ambiente sindical parece haver mais criatividade. Os sindicatos, mais ou menos cômicos de que a sociedade capitalista está entrando em uma nova fase, e que a antiga práxis não mais dá conta das mudanças em curso, buscam uma renovação. Nesse afã, a posição que mais comparece à discussão é a tese do *sindicato cidadão ou social* (GACETA SINDICAL, 2002).

O conceito de sindicalismo social vem ganhando terreno, à medida que os sindicatos tentam ligar o trabalhismo organizado à causa dos excluídos. A prova da reestruturação que o sindicalismo planeja começou na semana passada. Em Genebra foi criada uma grande união sindical mundial, a *Union Network International*. A União que aglutina quatro federações internacionais é a prova da tentativa de combater o poder das corporações globais (TAYLOR, 1999, p. 4).

A tese é a de que o sindicato cidadão romperia com seu confinamento de classe corporativo, do mesmo modo que outrora os sindicatos industriais de classe romperam com as prerrogativas restritivas dos sindicatos de ofícios. O sindicato industrial tradicional usualmente representa a classe operária na medida em que esta é uma classe empregada. Mas o que fazer quando esta camada diminui drasticamente e se transforma, multiplicam-se os aposentados, o desemprego se converte em uma chaga social, as mulheres lutam pela sua emancipação, as etnias dependentes reivindicam seus direitos e o meio ambiente corre perigo?

A solução até agora aventada para se tentar lidar com essas mudanças e atrair os novos protagonistas sociais consiste em *aprofundar e ampliar* a linha de trabalho apoiada na cidadania. Esta posição converge, muitas vezes, em apoio a políticas que supõem a criação de novos empregos ou que tratam de resgatar a combatida cidadania. Não raro, implica o apoio a políticas compensatórias focalizadas - como as ajudas alimentares, os cursos de reciclagem profissional, os programa de tipo Fome Zero, bolsa escola, entre outros -, ou mesmo na reivindicação de novos direitos universais como, por exemplo, o de renda mínima, o que se dá, paradoxalmente, em meio à inobservância dos direitos que já haviam sido estabelecidos. Com isso, abandona-se a centralidade do conceito de classe trabalhadora que, embora esteja passando por uma metamorfose, não está em extinção. E, ao mesmo tempo, promove-se o distanciamento da práxis sindical, de forma mais acentuada do que antes, da questão do controle e organização da produção.

É difícil antever-se para onde poderá conduzir essa linha de ação. Porém, não é o caso de perguntarmos por que o aprofundamento da mesma política, centrada no momento econômico do consumo, traria resultados significativos, se ela se mostrou há pouco, e se mostra ainda hoje, escassamente eficaz para mobilizar os trabalhadores e fazer frente à atual política do capital?

5. A expansão das organizações de trabalho associado

Enquanto as organizações populares tradicionais se debatem em busca de novos caminhos organizacionais e programáticos para se colocarem a par da contemporaneidade, os trabalhadores, contando com certa ajuda dessas organizações, empreendem por si próprios várias ações inovadoras. Em certos casos essas ações redundam em organismos singulares dispersos. Em outros, entretanto, dão origem a movimentos sociais e a organizações amplas, embora devamos ter em mente que estas entidades são variavelmente excêntricas em relação ao padrão capitalista dominante e, também, que apresentam um evidente componente histórico-experimental.

Neste trabalho examinamos a formação de *organizações de trabalho associado*. A maior parte dessas organizações é constituída por cooperativas de trabalhadores que surgem em situações e contextos sociais diferentes.

Em outra parte deste trabalho apresentamos as determinações mais importantes dessas organizações. Por ora, é suficiente dizer que as que integram nosso objeto de estudo não utilizam trabalho assalariado ou outras formas de exploração de trabalho subordinado.⁵

As cooperativas de trabalho associado ou de trabalhadores não foram muito expressivas no passado no que diz respeito à sua quantidade. Mas elas começaram a aumentar durante as décadas de 1970 e 1980. E, a partir da década de 1990, o seu crescimento vem sendo significativo, constituindo-se na modalidade de cooperativas que mais tem crescido.

Na Europa, e circunscrevendo-nos ao âmbito da União, o CECOP (Comitê Europeu de Cooperativas Operárias de Produção) pôde constatar que, de 1975 a 1983, o número de trabalhadores associados e empregados destas empresas passou de 261.000 a 771.000, enquanto que as unidades produtivas passaram de 8.000 a cerca de 22.000, apenas entre os ligados às organizações nacionais (GUTIERREZ, 2003, p. 154).

⁵ - As denominações de cooperativa e cooperativismo são insidiosas, pois sob elas abrigam-se fenômenos sociais muito distintos. Assim, por exemplo, uma fábrica de autogestão de trabalhadores metalúrgicos na Argentina - que aí integra geralmente as chamadas fábricas *recuperadas* - ou no Brasil, é radicalmente distinta de uma cooperativa agrária produtora de trigo que explora o trabalho assalariado. Ademais, há formas de cooperação menos totalizadoras do que aquela que está presente no conceito de fábrica ou fazenda, como, por exemplo, quando pequenos proprietários rurais que exploram o trabalho familiar formam uma cooperativa visando a compra de insumos ou a comercialização dos produtos.

Uma organização de trabalho associado é, em geral, um empreendimento econômico. Pode ser uma fábrica ou fazenda, uma prestadora de serviços ou uma escola. São organizações *coletivas* nas quais as pessoas se unem para obter sua sobrevivência por meio do seu trabalho.

A condição de empreendimentos econômicos dessas organizações é evocativa de um processo que na sociedade de hoje aparece como rotineiro, ou seja, a formação de empresas. Este fato sugere que a formação de cooperativas de trabalho associado também é um acontecimento social prosaico. Porém, esse modo de perceber o fenômeno tende a obscurecer complexidades presentes em suas origens e articulações sociais. Essas organizações podem emergir pela iniciativa de um pequeno grupo de trabalhadores ou como parte de um movimento social, de modo pacífico dentro da Ordem ou como parte de amplo conflito social. (SANTOS, 2002).

Para que possamos avançar na compreensão do fenômeno das OTAs em sua diversidade, faz-se necessário remeter-nos às causas prováveis que impulsionam sua formação, assim como suas implicações político-sociais. Assinalamos quatro elementos que se encontram imbricados na criação e expansão dessas organizações: o desemprego estrutural; a precarização do mercado de trabalho; a ideologia e a autonomização do trabalho. Também é necessário ter em conta o seu local de manifestação. Nos países centrais, nos quais as reformas liberais vem sendo menos drásticas ou compensadas em parte pelo sistema de proteção social ou outros fatores, as OTAs vêm desenvolvendo-se, ao menos até o momento, de modo pacífico ou pouco conflitivo. Nos países periféricos, nos quais a proteção ao trabalhador já era débil antes mesmo de ser arruinada pelas políticas neoliberais, não é insólito que essas organizações, em certos casos, encontrem-se em meio de um processo social conflitivo.

Há muitas indicações empíricas de que o desemprego estrutural é o problema mais importante que está motivando a criação de OTAs.

O desemprego sempre foi uma ameaça para os trabalhadores, razão pela qual suas organizações lutaram para obter alguma forma de proteção institucional, como, por exemplo, seguro desemprego.

Em virtude dos problemas sociais que o desemprego acarreta, e em especial o seu potencial para gerar conflito, as elites também têm se preocupado com ele através dos tempos.

Durante o período de prosperidade do pós-guerra, as autoridades chegaram a veicular a idéia de que o pleno emprego encontrava-se ao alcance da sociedade, ou por outra, que o desemprego existente era simplesmente residual.

Nesse aspecto, como em tantos outros, a cosmovisão da sociedade do *bem estar* induzia os trabalhadores a acreditarem que os mecanismos geradores de benefícios e proteção social só tenderiam a melhorar com o passar do tempo.

A situação atual, pós 1970, muda essa percepção. A redução absoluta do número de empregos no mercado e o fato de que os empregos necessários não são criados nem mesmo quando a economia cresce, é motivo de renovadas aflições.

Uma vertente da impostação das elites a respeito do assunto parte do reconhecimento da existência do desemprego, mas preserva um tom positivo dando a entender que o problema é superável com crescimento econômico e outras medidas.

As estatísticas são chocantes: o crescimento do emprego é menor em comparação com qualquer outro período de recuperação desde que as estatísticas de trabalho começaram a ser coletadas, em 1939. Mais de 3 milhões de empregos foram perdidos desde que Busch assumiu o poder, em 2001, algo jamais visto desde os dias do presidente Herbert Hoover na Grande Depressão (HARRIS, 2003, p. 17-18).

Editorial do jornal A Folha de S. Paulo, reportando-se a estudo feito pela empresa americana *Alliance Capital Management* expressa de modo liminar a inquietação das elites diante da grandeza social dessa questão.

A queda global do emprego industrial foi acompanhada de um aumento de 30% na produção, demonstrando, mais uma vez, a tendência de elevação da produtividade baseada em ganhos tecnológicos e aperfeiçoamento de processos.

Nos Estados Unidos, [...] a produção real da indústria cresceu 77% mesmo com o fechamento de 22% das vagas verificado desde 1979. Movimento semelhante ocorreu na agricultura, com elevação de 96% da produção e diminuição de 31% dos empregos.

Essa tendência foi largamente prevista por economistas, sendo célebre, a propósito, a utopia marxista de um futuro no qual as sociedades, [...]

poderiam liberar seus cidadãos do fardo do trabalho mecânico e alienado para que gozassem de forma mais consciente e criativa do tempo livre. Certamente esse paraíso terreno imaginado por Karl Marx não está no horizonte. Em que pese a crescente transferência de desempregos da indústria para outros setores, notadamente o de serviços, o problema da oferta de trabalho permanece como um dos graves desafios do século que se inicia, atingindo, ainda que com conseqüências diversas, tanto os países ricos como os pobres (FOLHA DE S.PAULO, 11 nov. 2003, p. A2).

Uma outra vertente das elites, no entanto, tem uma postura diferente. A precarização do trabalho, bem como a dificuldade de associar-se automaticamente crescimento econômico com crescimento do número de empregos são dois dos fatores que se encontram na raiz de um esforço teórico para mudar a própria concepção do conceito de emprego. O otimismo continua presente, porém, agora, aderido a uma ideologia cínica que trata de transformar a desgraça em virtude.

Peter Drucker disse recentemente que a 'rápida mudança baseada no conhecimento impõe um claro imperativo: toda organização precisa incorporar a gestão da mudança em sua própria estrutura'. A dificuldade é que o emprego está se mostrando parte do problema, não parte da solução. Esse pacotinho de responsabilidade (a descrição de cargos), recompensando de acordo com uma fórmula fixa (escala de salários) e uma única relação de subordinação (lugar na cadeia de comando) é o que atrapalha a mudança. (BRIDGES, 1995, p. 31).

Com tais constatações, acrescenta o autor:

O que as pessoas fazem sem empregos?

Algumas das alternativas para os empregos são óbvias: você pode iniciar um negócio por conta própria; pode tornar-se um artista, um consultor, pode fazer trabalho autônomo; ou trabalho em tempo não-integral, ou trabalho por empreitada em sua casa (BRIDGES, 1995, p.47).

Antes de ser um acontecimento que se resolve com a mudança do conceito de emprego, como o indica Bridges, o atual desemprego estrutural é para as classes assalariadas um *beco sem saída*, ou com saídas muito problemáticas, uma vez que a universalização da produção de mercadorias, inclusive da força de trabalho, operada pelo capitalismo, faz com que os trabalhadores não tenham como subsistir na falta do emprego assalariado.

Na fase do capitalismo monopolista, o primeiro passo na criação do mercado universal é a conquista de toda a produção de bens sob a forma de mercadoria; o segundo passo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias; e o terceiro é um 'ciclo de produto', que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais tornam-se indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam para destruir alternativas (BRAVERMAN, 1987, p. 239).

Dado esse quadro, os sindicatos, as organizações ainda mais extensamente ligadas às massas trabalhadoras, prosseguem em sua luta tradicional procurando induzir a criação de novos postos de trabalho, preservar os existentes ou obter políticas compensatórias.

A criação de OTAs, como estamos indicando, observados os seus limites quantitativos e qualitativos, é uma modalidade de ação, dentre outras, que os trabalhadores estão encetando como reação à carência de postos de trabalho.

Vieitez e Dal Ri (2001), em estudo realizado com um grupo de empresas e cooperativas de autogestão no Brasil assinalam que o desemprego, ou a expectativa em relação a ele, é seguramente um dos fatores a impulsionar a criação de OTAs.

Há muitos indícios de que a expansão dessas organizações tem no desemprego estrutural e na insegurança que dele decorre a sua causa principal. Contudo, é necessário reconhecer que esse aspecto ainda não se encontra conclusivamente elucidado.

Bretones (2000), em estudo sobre as cooperativas na Espanha, mostra que há um paralelismo evidente entre a evolução do desemprego e a evolução da formação de cooperativas, e faz referência a vários estudos que colocam o desemprego como causa importante na formação de cooperativas. Entretanto, em sua conclusão, aponta o mercado de trabalho precário e a busca da satisfação no trabalho como causas primordiais na geração desse fato social.

Não podemos, pois, reduzir a expansão de criação de cooperativas exclusivamente à crise de emprego de longa duração. [...].
Acreditamos, portanto, que a criação de cooperativas não está condicionada a situações reais de desemprego. Ou seja, na maioria dos casos consideramos que os cooperativistas são provenientes de outras empresas nas quais trabalhavam como assalariados ou então de situações transitórias de desemprego que até lhes poderiam ser favoráveis [...]. A sua motivação principal na criação da cooperativa é a de assegurar um posto de trabalho que o satisfaça do ponto de vista laboral e também não ficar submetido aos vai e vens e flutuações do mercado de trabalho atual (BRETONES, 2000, p.168).

Da mesma forma que no caso do desemprego, a questão relativa ao mercado de trabalho se apresenta de modo diferente no centro do sistema ou na periferia. Na periferia o vínculo entre esses elementos e a formação de cooperativas é mais evidente. Seja como for, a precarização do mercado de trabalho parece ser um fator propenso a impulsionar a formação de cooperativas de trabalhadores em qualquer parte. Antes de tudo, pelo fato de que a precarização não deixa de ser, até certo ponto, uma *forma de desemprego*. Ao desaparecer a estabilidade no trabalho, que de resto sempre foi relativa, o trabalhador encontra-se todo o tempo *à beira do desemprego*. Depois porque a aspiração à estabilidade no trabalho, o que equivale a certa segurança de vida, constitui uma aspiração notória da classe trabalhadora, como bem o mostram as denodadas lutas que os sindicatos têm feito contra as medidas liberalizantes. Portanto, coloca-se como um desdobramento natural que uma fração dos trabalhadores repudie o novo padrão de relações de trabalho imposto e busque no trabalho associado - sob o qual detém um controle que é inimaginável no regime do assalariamento - aquela garantia mínima de segurança que as reformas estão suprimindo.

O terceiro fator que contribui para a formação do trabalho associado é o ideológico. Este fator tem uma menção segura na literatura existente. As correntes ideológicas presentes são várias, podendo ser detectadas influências advindas do anarquismo, do *socialismo utópico*, do *socialismo científico* e da Igreja. Contudo, a influência ideológica na gênese das organizações que formam o universo das cooperativas não parece ser grande, com exceção de certos movimentos nos países periféricos.

Por fim, devemos mencionar como um possível fator gerador de trabalho associado a constatação de que os trabalhadores estariam ficando cada vez mais autônomos, mais independentes do capital, ou dizendo o mesmo por seu anverso, que a burguesia e suas funções estariam tornando-se crescentemente dispensáveis (LAZARATTO; NEGRI; 2001).

Lazaratto e Negri (2001) sustentam que nas últimas décadas, por causa da abrangência que vai tomando o trabalho imaterial, assiste-se a um processo expansivo de autonomização do trabalho. Esse processo apresenta as mais variadas manifestações como empresas individuais, artesanatos, pequenas empresas e trabalho cooperado.

Se pensarmos sobre essa visão de forma mais detida, chegamos à inferência de que a precarização do mercado de trabalho e a *recomendação burguesa* para que os trabalhadores tornem-se empreendedores *autônomos*, não é simplesmente uma ideologia conveniente visando baixar os custos e justificar o desemprego, por mais que também o seja. Mas é, primariamente, a expressão de uma nova situação objetiva da produção que devido às novas tecnologias possibilita o trabalho autônomo num grau muito mais elevado do que em períodos anteriores.

Em conseqüência, a situação decorrente também aporta novas contradições. Por um lado, a autonomização do trabalho intensifica a exploração / precarização da qual nem mesmo as cooperativas escapam, mas, por outro lado, abre novas perspectivas no que concerne às possibilidades de emancipação dos trabalhadores, uma vez que estes provam na prática que os capitalistas e seus quadros são dispensáveis. Neste sentido, as OTAs, por seu caráter coletivo e mais democrático e igualitário, quando comparadas com outras formas de autonomização como artesanato, empresa familiar e outras, que padecem de limitado potencial de escala e de uma vocação para o individualismo, apresentam em princípio uma condição mais favorável ao desenvolvimento de formas de organização do trabalho alternativas ao capitalismo.

6. Do trabalho assalariado aos postos de trabalho autônomos

A classe trabalhadora sempre resistiu ao domínio do trabalho assalariado. Na *acumulação originária*, em *O capital*, Marx (1982) mostrou que, dentre outros fatores, foram necessárias a intervenção e a repressão do Estado para que os trabalhadores advindos de outros regimes de produção aceitassem o assalariamento. Com a expansão do capitalismo, e os processos de socialização, educação etc., a ele inerentes, o assalariamento tornou-se uma categoria *natural* da ordem social.

Mas isso jamais significou que os trabalhadores tivessem deixado de lado seus recorrentes sonhos de sair do sistema, ou pelo menos das condições de ignomínia que foram e continuam a ser freqüentes. Por isso, uma fração da classe trabalhadora manteve-se em sintonia com as lutas que buscam melhorias políticas e econômicas ainda que dentro da ordem. Uma parcela menor aderiu a alguma das utopias transformadoras, em geral

socialistas, e alimentou a idéia da Revolução, tendo-a executado inclusive. E uma terceira ainda, entretém-se na esperança de superar sua condição de classe mudando para o outro lado, como, por exemplo, criando o seu próprio negócio.

O trabalho autônomo não é novidade, constituindo uma esfera inerente ao sistema. E o desejo dos trabalhadores que esperam mudar sua condição operária pelo ingresso no universo do pequeno negócio e, conseqüentemente, ingresso na pequena-burguesia, demonstra a recusa das relações assalariadas de trabalho.

Um sentido de recusa das relações capitalistas de trabalho é o que se encontra presente, como determinação primordial, nas movimentações sociais que conduzem à expansão das organizações de trabalho associado.

A sociedade capitalista madura levou ao paroxismo a relação de trabalho assalariada como o meio dominante de extração do excedente econômico e, também, como o meio da massa trabalhadora ganhar sua vida e se reproduzir. A impossibilidade do sistema em manter em níveis suportáveis o contingente daqueles que, pela escassez de empregos ou outros fatores, têm sua vida comprometida ou reduzida a condições incompatíveis com o atual estágio de civilização, pode constituir um problema político e social para as elites dirigentes, mas para os trabalhadores constitui uma condição relativa à sua própria sobrevivência.

Conforme o que assinalamos, são quatro os vetores principais, frequentemente imbricados, que se encontram presentes na formação do trabalho associado: a negação da ordem *in totum*, a negação do desemprego, a negação do trabalho precário e a negação da burguesia e de suas funções.

A criação de organizações de trabalho associado por via ideológica não é tão freqüente. Vieitez e Dal Ri (2001), numa amostra de 19 empresas de autogestão, encontraram apenas uma que foi criada por razão ideológica. No entanto, em situações nas quais, como no exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o trabalho associado emerge como parte integrante de um amplo e complexo movimento social, a presença de uma ideologia orientada para a transformação social, torna-se não apenas uma força geradora importante, mas, também, o imprescindível apoio simbólico para que o trabalho associado tenha alguma chance de evoluir por uma senda não capitalista.

O desemprego estrutural condena uma fração da classe trabalhadora a uma forma de *apartheid* ou simplesmente à miséria. Examinado o assunto por outro prisma, verificamos que o desemprego não apenas propícia a presença de um exército industrial de reserva extraordinariamente ampliado, como também atribui a cada um dos trabalhadores empregados uma alta probabilidade de que em algum momento de sua trajetória se vejam integrando esse contingente de conscritos. Nesse contexto, os trabalhadores que criam um empreendimento de trabalho associado, com todas as dificuldades e riscos que isso implica, expressam um notável esforço no sentido de se negarem a assumir o papel que lhes é atribuído pelo modo de produção capitalista no estágio atual, ou seja, o de membros potenciais ou reais do hiper estacionamento de mão-de-obra excedente.

A questão da precarização do mercado de trabalho é similar e também diferente da escassez de empregos. No mercado precário, mesmo quando certa higidez das condições de emprego é preservada, como ocorre em boa parte dos países de centro, o trabalhador fica em uma situação de incerteza permanente. Neste caso, a precariedade decorre tanto da diminuição absoluta do contingente de mão-de-obra empregada, quanto da labilidade resultante da subsunção exasperada das relações de trabalho ao imperativo da reificação fetichista da produção de mercadorias.

O antigo paradigma organizacional encorajava os empregados a verem-se como ocupantes de uma caixa denominada emprego. Os detentores de empregos tinham supervisores ou chefes, que também tinham um emprego, que se resumia em traduzir os sinais que recebiam de cima em ordens que davam aos subordinados. [...].

Num *mercado*, porém, as pessoas não têm chefes ou supervisores, e as descrições funcionais pertencem a algum outro universo. Não existem ordens, nem tradução de sinais vindos de cima, ninguém para dividir o trabalho em lotes. Num mercado têm-se clientes [...]. De acordo com o paradigma do mercado, o chefe é um grande cliente, em vez de uma autoridade no sentido antigo. [...].

Os empregados de uma organização - tanto superiores como subordinados - são dependentes da organização, porque sem ela estariam desempregados. Num mercado, porém, os recursos podem ser subempregados, mas, como não há empregos a serem mantidos, *desemprego* em nosso sentido é um termo sem significado (BRIDGES, 1995, p. 73-74, grifos do autor).

Os teóricos do novo paradigma do trabalho, como Bridges, podem achar que o emprego real ou virtual é um conceito caduco, ou que o desemprego não existe pelo fato do

capital ter transmutado suas categorias relativas à exploração da força de trabalho. Mas não é assim que os trabalhadores vêm a questão, pois para eles a esperança de conquistarem um posto de trabalho estável é a condição que valorizam no momento em que se aventuram na constituição de um coletivo de trabalho autônomo.

[...] o associado distingue-se do assalariado pelo fato de que o ato de associação concede-lhe *estabilidade no posto de trabalho*, ou seja, o direito de manter-se como membro da comunidade de trabalho por todo o tempo de sua vida útil como trabalhador, observadas, evidentemente, a sobrevivência do empreendimento e certas regras coletivamente estabelecidas (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 37, grifo dos autores).

A autonomização dos trabalhadores assalariados, que buscam superar sua condição pela via da aquisição de um negócio individual ou familiar, significa um movimento de negatividade em relação ao capital, apenas na medida em que esses trabalhadores estão procurando transmutar-se do pólo hierárquico subordinado ao pólo hierárquico hegemônico, na medida em que querem deixar de ser operários e transformarem-se em burgueses, o que os conduzirá, se bem sucedidos, à replicação da produção capitalista.

Podemos afirmar que todos os trabalhadores que optam pela criação de um coletivo de trabalho associado estão livres dessa impositação? Estudos e experiências acumuladas demonstram que essas ações são freqüentemente simbióticas no que diz respeito a motivações subjetivas. Parece-nos, entretanto, que as motivações que os sujeitos são capazes de verbalizar não podem ser tomadas como a explicação cabal das forças que conduzem a essas ações. No processo de formação das OTAs, há um componente objetivo que atua com uma certa independência até mesmo em relação ao que os atores são capazes de apreender e verbalizar a respeito de si próprios e da realidade social. Neste sentido, as motivações subjetivas verbalizadas que conduzem um grupo a engajar-se em uma cooperativa de trabalhadores podem aparecer como estapafúrdias. Porém, as suas ações com certeza estão afetas a estruturas objetivas nas quais os trabalhadores se encontram insertos. Seja como for, uma vez feita a opção pela cooperativa de trabalho associado, as determinações objetivas e conceituais da cooperativa passam a demarcar uma parte do campo das alternativas disponíveis.

Em parte, como observamos, a autonomização dos trabalhadores é fruto do desemprego e da precariedade, ainda que também possa ser da ideologia ou, como o

defendem Lazaratto e Negri (2001), resultado das novas possibilidades de emancipação que o desenvolvimento do capitalismo está colocando.

O desemprego, a precarização do mercado de trabalho e a possibilidade cada vez mais aventada de que se ocorrer uma retomada do crescimento este não será acompanhado pela expansão de empregos, induzem um segmento dos trabalhadores a fazer explorações sociais à procura de soluções diferentes das contidas no trabalho assalariado.

Há outros fatores presentes, porém. A criação de OTAs é uma das possibilidades de autonomização dentre as diversas possíveis, bem como uma das possibilidades dentre as existentes no campo das diversas modalidades de cooperativas. Como os trabalhadores, sem a presença de orientação ideológica explícita e prestigiosa, chegam a essa opção?

Um primeiro fator básico é que, em geral, os trabalhadores são destituídos de propriedade significativa, imóvel ou móvel. Esta característica originária e secular, atualmente agravada pelas perdas salariais e de direitos, coloca obstáculos quase intransponíveis às pretensões de autonomização pela via da iniciativa singular e da propriedade burguesa. Esta característica nos leva imediatamente ao segundo fator.

É possível que as mudanças ocorridas na produção, distribuição, circulação e consumo, acrescidas do aumento da educação formal, estejam criando oportunidades objetivas de autonomização e, também, mostrando aos trabalhadores que eles podem dispensar as funções demiúrgicas clássicas desempenhadas pela burguesia e seus funcionários. De qualquer modo, os trabalhadores percebem as suas limitações. Eles percebem que o seu poder real é o que decorre da sua força de trabalho em ação no âmbito de um *trabalhador coletivo*.

Por vários fatores, o trabalhador coletivo atua como um indutor para a formação de coletivos de trabalho associado. O primeiro é o econômico, pois freqüentemente só a agregação da contribuição de cada um dos membros do grupo pode criar as condições financeiras mínimas necessárias para dar início a uma atividade. Além disso, uma organização de cunho coletivo pode oferecer, em princípio, aquelas condições logísticas e de escala imprescindíveis para operar no mercado atual as quais, em geral, não estão ao alcance da exploração da pequena propriedade individual ou familiar.

Um segundo fator é profissional e relativo à divisão do trabalho. As capacidades que os trabalhadores detêm em habilidades e conhecimentos são reais. Mas elas apenas se

consumam conquanto potências sociais transformadoras no âmbito do trabalhador coletivo, pois, fora dele, restam como habilidades desconexas, fragmentárias, em si mesmas dependentes.

O último fator é o que se refere ao poder ou à política. O trabalhador coletivo, criação originária da manufatura burguesa, é caracteristicamente constituído por assalariados, portanto por trabalhadores subordinados ao poder burguês. Entretanto, como o que está em questão é justamente a tentativa de se *independentizar* desse poder, assim como de seus condicionantes, que tipo de poder deve emergir em seu lugar? A resposta encontra-se uma vez mais de modo imanente no trabalhador coletivo - e ou numa ideologia se essa existir - e implica três determinações fundamentais: a concepção de propriedade; a natureza das relações de trabalho; as instâncias de deliberação e de coordenação.

Se no coletivo criador do empreendimento de trabalho associado não estiver presente nenhuma força particular hegemônica, capaz de impor o seu poder por meio da violência ou convencimento, ou econômica com capacidade de financiamento, no ato demiúrgico de criação do empreendimento deverá prevalecer a igualdade política dos membros do coletivo de trabalho, ou pelo menos certa equidade básica.

A estrutura de poder que emerge nessas organizações expressa, por um lado, a situação de classe dos trabalhadores e, por outro, a negação do sistema de classes. O capital foi suprimido no âmbito da empresa. Os trabalhadores encontram-se em condições de igualdade, uns com os outros, frente à ausência de propriedade, riquezas ou poder, o que se expressa no plano subjetivo como uma aspiração à integração igualitária e democrática no novo empreendimento. Essa igualdade encontra-se expressa formalmente na assembléia geral do coletivo de trabalhadores, fórum no qual engendra-se a EA [empresa de autogestão] e no qual todos têm o direito de se expressar e deliberar livremente. A assembléia geral, espaço de deliberação constitucional das empresas em sua pré-história, transforma-se em espaço primordial para o exercício da gestão (VIEITEZ; DAL RI; 2001, p. 84).

A assunção pelo coletivo desta primeira alternativa determina as duas outras. A exclusão do trabalho assalariado, e em geral subordinado, é uma primeira condição imprescindível para que se possa trabalhar em direção à igualdade. O mesmo ocorre com a escolha do tipo de propriedade. A propriedade continua a ser privada, entretanto, o fato de o coletivo se estruturar como um coletivo de trabalhadores associados elimina condicionantes

importantes da propriedade burguesa e abre espaços para o desenvolvimento da igualdade no âmbito da própria organização.

Em síntese, os trabalhadores ou movimentos que enveredam pelo caminho do trabalho associado, estão procurando obter, antes de tudo, os postos de trabalho que o sistema salarial não proporciona. Eles procuram postos de trabalho que ofereçam estabilidade e qualidade medida em níveis de remuneração adequados, em participação democrática real e num fazer profissional que possibilite o desenvolvimento das várias faculdades humanas. Ao se situarem nessa condição, de demiurgos de uma possível alternativa à organização capitalista do trabalho desde agora, os associados chocam-se, explícita ou implicitamente, com as categorias de organização social dominantes. Ao mesmo tempo divergem da tradição do movimento operário e popular. Este tem dificuldades para assumir que a questão das relações de produção possa ser tão importante quanto a questão política, e tampouco que ela possa e deva ser atacada desde já, a partir das entranhas do próprio capitalismo. Por força desse duplo desencontro, com a burguesia, por um lado, e com o movimento operário tradicional, por outro, as tensões e conflitos permanecem em estado de latência ou já afloram, e muitos outros estão ainda por vir sob as mais diversas modalidades.

7. Super exploração e dependência: a luta por postos de trabalho na periferia

A dependência em relações aos países centrais hegemônicos e a super exploração dos trabalhadores são duas características fundamentais do sistema do capital que vêm se mantendo através dos tempos no Brasil (PRADO JÚNIOR, 1978).

Esperava-se que a industrialização realizada com vigor, entre 1940 e 1980, alterasse de modo substantivo esse padrão. No entanto, Prado Júnior, escrevendo em 1966, alertava para o fato de que isso não estava ocorrendo, porque a industrialização brasileira seguia imersa nesse modelo de dependência e super exploração e que, portanto, a prosseguirem esses parâmetros de acumulação do capital, a tendência seria a de agravamento dos problemas sociais e econômicos do país.

O almejado desenvolvimento não caminhou a contento nem mesmo considerando-se a industrialização do ponto de vista econômico, uma vez que, depois de um período auspicioso, o crescimento declinou.

No subperíodo que vai da posteridade da Segunda Guerra Mundial até a crise da dívida externa em 1982, o Brasil manteve um ritmo acelerado de crescimento econômico. Entre 1947 e 1980, o PIB cresceu, em média, 7,1%, uma marca não igualada, no período, nem mesmo pelo Japão ou pelos celebrados Tigres Asiáticos. [...]

Entre 1994 e 2002, o produto interno deverá avançar apenas 2,2 ao ano, quase a mesma velocidade apresentada no período que vai de 1980 a 1993. (BELUZZO, 2003, p. 35).

É um agravante para essa condição do desenvolvimento do país, e não uma justificativa, o fato de que a economia mundial também não esteja conseguindo tomar o caminho da recuperação (UNCTAD, 2003, p.10-11).

Em outra passagem, o relatório da United Nations Conferences on Trade and Development - UNCTAD indica que, para além das dificuldades da economia mundial, a atrelagem dos países da América Latina aos países centrais sob a égide do chamado Consenso de Washington, consiste em um obstáculo ao desenvolvimento da região.

A América Latina e a Ásia oriental seguiram caminhos de desenvolvimento diferentes nos últimos dois decênios. É notável observar que todos os principais países latino-americanos se encontram nos grupos que carecem de dinamismo no que se refere à industrialização, mudança estrutural e crescimento da produtividade [...]. Com poucas exceções, os países pertencentes à primeira região tem sido incapazes de eliminar os obstáculos estruturais a uma acumulação e um crescimento rápidos e sustentados [...]. A nova estratégia seguida na América Latina pode vangloriar-se de certo êxito. Com ela se tem logrado controlar a inflação e estabelecer um grau razoável de disciplina monetária e fiscal. No entanto, o histórico em termos de crescimento, emprego e redução da pobreza tem sido desalentador. (UNCTAD, 2003, p. 25).

Comentando os dados constantes do trabalho *Estatísticas do Século XX*, do IBGE, Costa observa que:

[...] ficamos 11 vezes mais ricos - isso, se estivermos entre as camadas relativamente privilegiadas que conseguiram defender sua fatia no bolo nacional [...].

Se observarmos em detalhes o comportamento da renda per capita ao longo do século, porém, o quadro começará a aparecer ainda menos festivo e mais

preocupante. Praticamente, todo o crescimento da renda per capita deu-se nos primeiros 80 anos, principalmente na segunda metade desse período (1940 a 1980). Nos 23 anos seguintes, oscilou para cima e para baixo, mas, em média, marcou passo. Pode-se concluir, dependendo do deflator usado, que a renda per capita do ano 2003 é um pouco maior ou até menor do que a do fim dos anos 70, mas é certo que não houve melhora substancial. [...] (2003, p. 28).

Quando se toma a questão da renda, segundo o critério de sua distribuição e não simplesmente do anódino conceito de renda *per capita*, observamos que as rendas do trabalho em relação às do capital vêm decrescendo com persistência..

De 1992 a 2000, a parte de renda nacional apropriada pelos salários cai 8,1 pontos percentuais, uma redução de quase $\frac{1}{4}$ em apenas oito anos (média de um ponto percentual ao ano). A participação de renda dos autônomos conhecerá uma diminuição de aproximadamente 20%. De 1992 a 1997, a fatia da renda conquistada pelos detentores de riqueza (material e financeira) cresce 4,8 pontos percentuais (mais de um ponto percentual ao ano) [...]. (GARCIA, 2003, 29-30).

A tendência à erosão paulatina da renda do trabalho foi reforçada, nos últimos vinte anos, pelo desemprego e pelo crescimento do trabalho informal que oferece empregos de pior qualidade em relação aos formalizados.

Participação dos salários no PIB é a menor em 13 anos. No mesmo período, aumentou a parcela representada pela cobrança de impostos e pelo lucro de empresas e de bancos.

A participação da renda dos assalariados na composição do PIB (soma das riquezas produzidas no país em um ano) foi de apenas 36,14% em 2002. Foi o pior resultado em 13 anos, desde que o cálculo foi adotado pelo IBGE. Houve queda de 9,23 pontos percentuais em relação aos 45,3 registrados em 1990. [...]. Enquanto caiu a renda, subiram os impostos. No período, a participação da arrecadação de impostos passou de 15,5 % para 17,36% do PIB. Também cresceu de 32,56% para 41,93% a participação de lucros, juros e dividendos de empresas e bancos (FOLHA DE S. PAULO, 10 dez. 2003, p. A1).

Ao considerarmos esses dados, devemos observar que os problemas do desemprego e da precarização do mercado de trabalho no Brasil têm um significado muito mais danoso para os trabalhadores do que nos países centrais. Aqui, o mercado regulado, relativamente protegido e com oferta de empregos de certa qualidade, podia ser visto, antes mesmo das

reformas, como um *luxo* adstrito a certos segmentos das classes trabalhadoras. Isto é patente em relação ao campo, uma vez que a legislação trabalhista reguladora do mercado de trabalho praticamente nunca a ele se aplicou. A precarização do mercado de trabalho promovida nos últimos vinte anos significa, então, uma piora ruínosa das condições de funcionamento de um mercado que já vinha mantendo-se precário através dos tempos. No limite da precariedade, o que preocupa o trabalhador nem é tanto a instabilidade, mas o montante da remuneração oferecida que de tão irrisória, com frequência não chega a constituir-se em uma opção de sobrevivência.

O faxineiro [...] tem casa e salário, mas leva a vida de um morador de rua - ao menos de segunda a sexta-feira, quando dorme num albergue da zona sul de São Paulo. [...].

Silva faz parte de um contingente de trabalhadores que [...] se misturam aos demais moradores de rua em razão dos custos para se deslocar todos os dias.

‘Não temos ainda como quantificar e não se pode generalizar. Mas não são casos isolados. É um subgrupo que está crescendo’, diz Sílvia Maria Schor, da Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da USP) (IZIDORO, 2003, p. C1).

Quanto ao índice de desemprego ele seguramente é maior do que o indicam as estatísticas oficiais, uma vez que a metodologia utilizada infla o número do pessoal empregado⁶. Por sua vez, o seguro desemprego existente, além de pagar valores muito baixos, oferece o benefício apenas por alguns meses, no que resulta que ele é pouco expressivo para contrabalançar as atuais taxas de desemprego.

A ditadura militar que se instalou em 1964, na medida em que decapitou as principais lideranças e ativistas do MOP e cortou a trajetória de um movimento de massas ascendente, que lutava por importantes reformas, deu notável contribuição à reprodução dessa estrutura de acumulação. A partir de meados de 1970, o MOP com as greves do ABC paulista retomou suas atividades com vigor. Ele manteve essa característica em boa parte da década de 1980, já na presença dos governos civis. Uma certa originalidade quanto a seus princípios e práticas deu margem a que militantes operários, políticos e investigadores falassem em *novo sindicalismo*. O MOP e seus sindicatos foram forças vitais no

⁶ - As estatísticas não levam em consideração, por exemplo, a diferença entre subemprego e emprego. Passado um certo tempo, se o indivíduo deixa de procurar emprego, não é mais considerado desempregado, etc.

movimento que conduziu à volta o Estado de direito. Pouca dúvida pode haver quanto ao papel que essas organizações têm no sentido de impedir que a erosão das condições de trabalho e vida das camadas populares seja ainda maior. Contudo, o Movimento não conseguiu sustar, e menos ainda reverter, as práticas de super exploração.

No plano orgânico e programático a renovação sindical também não foi tão longe quanto se esperava, observando-se que as práticas sindicais tradicionais substituíram com relativa rapidez às de renovação. A malha sindical no país é agora considerável. Mas qual é o desempenho dos sindicatos? Assolados pela estagnação e pelo desemprego, e possivelmente também pelo peso de suas tradições, eles encontram-se em plena defensiva, conduzindo lutas de resistência que não têm conseguido propiciar uma mobilização das classes trabalhadoras à altura dos acontecimentos.

Se os sindicatos não conseguem mobilizar as forças populares necessárias para se fazer o adequado enfrentamento às políticas liberais, menos ainda podem fazer para atacar imediatamente a questão do desemprego, pois as políticas compensatórias, às quais freqüentemente aderem, têm poucos efeitos práticos.

Como o Estado, as empresas ou os sindicatos não têm solução para os desempregados reais ou potenciais, uma parte destes busca por si próprio uma solução imediata, como já foi indicado. Surgem assim os vários tipos de autonomização do trabalho dentre os quais a formação de OTAs, por meio das quais busca-se uma situação de trabalho distinta daquela do trabalho assalariado.⁷

A maior parte das cooperativas é criada praticamente sem conflitos. Entretanto, nos dois casos que assinalaremos neste trabalho, e que têm expressão social nacional, o conflito de classes é parte do seu processo constitutivo.

Organizar uma atividade econômica fora dos padrões tradicionais implica, como indicamos, uma alteração importante na concepção da propriedade e, concomitantemente, na organização do trabalho.

Quando um grupo de trabalhadores amealhando recursos próprios adquire por compra ou outra forma os meios necessários para dar início a suas atividades de modo autônomo e cooperativo, o choque com a realidade social dominante está no esforço em

⁷ - Essas experiências constituem tentativas de solução positiva, mas há também as negativas, como a contravenção e o banditismo que assolam as cidades brasileiras.

tentar ganhar a vida por outros métodos. No entanto, como esse tipo de iniciativa não questiona imediatamente nenhum dos pilares básicos do capitalismo, embora possa vir a fazê-lo mais à frente, ela aparece como pacífica.

Em certas situações, no entanto, esse modo de formar OTAs não se coloca para os trabalhadores. Primeiro, porque há uma impossibilidade econômico-financeira, pois não é possível para os trabalhadores, na situação concreta na qual se encontram, reunirem os recursos necessários para essa iniciativa. Segundo, porque a sua situação de classe e profissional objetiva os leva a agir com uma outra lógica e perspectiva.

Dois casos exemplares são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as empresas de autogestão, uma boa parte das quais se encontram ligadas à Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão (ANTEAG). Aparentemente, não há nenhum denominador comum entre as ações do MST, um movimento do campo cujo objetivo declarado é a reforma agrária, e grupos de trabalhadores industriais que transformam empresas tradicionais, nas quais trabalham ou trabalhavam, em empresas autogestionárias.

Tomemos o exemplo das fábricas de autogestão. O modo pela qual elas vêm sendo formadas é semelhante. A empresa encontra-se em processo de liquidação por várias razões como falência e transmigração do capital para outro setor. O trabalhador coletivo aí constituído pelo capital chega à posição de que a preservação da empresa é necessária e inicia ações visando esse objetivo. Em geral, há também um passivo trabalhista que os trabalhadores estão procurando resgatar. Mas o aspecto fundamental é que eles se insurgem contra o direito do proprietário de fechar a empresa quando quiser e lhe aprouver, ou ainda contra o que muitas vezes consideram o modo incompetente de condução do negócio que levou à situação falimentar ou de falência. Numa palavra, emerge entre os trabalhadores a consciência de que a manutenção dos postos de trabalho, bem como a manutenção das funções sociais mais amplas da empresa devem prevalecer ante os interesses privados do capital.

Vieitez e Dal Ri (2001) constataram que a partir do momento em que se desencadeiam as ações, salvo em casos em que o próprio empresário está interessado nessa inflexão, inicia-se a luta entre trabalhadores e patrão, a qual apresenta em geral várias facetas, como agitações na fábrica, breves interrupções do trabalho e greves.

A greve é o instrumento clássico utilizado pelos trabalhadores para fazer com que empresários e Estado se disponham a negociar. Porém, a ação de maior valor real e simbólico nesse caso é o auto-encerramento dos trabalhadores na fábrica. A greve ameaça a estabilidade da propriedade industrial, mas nos termos em que é usualmente praticada pelos trabalhadores não a questiona diretamente. Em comparação com ela, o encerramento fabril é mais contundente para a Ordem porque nessa situação é o próprio território sagrado da fábrica que está sendo violado e que engendra a mais viva repulsa por parte de autoridades e patrões - e não é por outra razão que na história do movimento operário são os auto-encerramentos a forma de luta mais ferozmente reprimida.

O processo dos fechamentos e falências, nos casos em que se coloca a transformação das empresas em autogestionárias, nem sempre se resolve de modo favorável aos trabalhadores. Entretanto, em todos os casos nos quais houve a transformação, essa só foi possível devido à determinação de luta dos trabalhadores, pois o pivô dessa disputa é invariavelmente a propriedade da fábrica, no que se incluem máquinas, equipamentos e outros fatores de produção, e cuja cessão aos trabalhadores não se dá sem agudos conflitos.

Podemos dizer que os sindicatos foram surpreendidos por essa iniciativa dos trabalhadores. E também que eles não estavam preparados para lidar com ela, uma vez que mergulhados como se encontram em sua antiqüíssima tradição de lutas por melhorias das condições do trabalho assalariado, viram com espanto e temor ações que confrontavam diretamente a propriedade dos meios de produção. Apesar disso, de modo geral, os sindicatos das categorias envolvidas nos conflitos apoiaram, com maior ou menor empenho, essas ações dos trabalhadores, embora, muitas vezes, ao custo de dissensões internas entre os dirigentes. Com o passar do tempo, porém, os sindicatos foram ficando mais receptivos a essa idéia. Pelo menos a Confederação Única dos Trabalhadores criou um setor para cuidar especificamente dessa questão.

Os trabalhadores dessas fábricas, bem como as entidades mais gerais que os *representam*, não criaram um movimento autogestionário, e nem tampouco empreenderam ações nesse sentido. Isso porque, embora as experiências dessa natureza venham emergindo mais ou menos de modo espontâneo em vários Estados, elas ocorrem nas fímbrias da Ordem. E, por enquanto, não ocorreu às organizações mais específicas da autogestão ou aos

sindicatos, a idéia de que os trabalhadores possam reivindicar a autogestão nas empresas capitalistas híidas.

Examinemos em seguida o MST. A consigna que impulsiona o Movimento, a reforma agrária, tem ainda hoje o seu ponto principal na idéia de distribuir terras entre os trabalhadores rurais com base na concepção de pequena exploração agrária familiar. Entretanto, esta é uma proposição que se situa muito para além da problemática topográfica sugerida pela idéia de distribuição de terras. O campo brasileiro é dominado pela grande propriedade rural e pela produção capitalista. Neste contexto a distribuição de terras implica basicamente duas ordens de fatores explosivos: a fragmentação da propriedade que contraria a tendência capitalista à centralização e concentração do capital e, em princípio, uma reorganização considerável, segundo uma linha não tipicamente capitalista, das relações de trabalho no campo.

A pequena exploração familiar é um tipo de autonomização do trabalho que apresenta um potencial de integração à ordem vigente. O seu potencial para a integração é ainda maior do que a existente nas cooperativas de trabalho associado, uma vez que na ausência de um trabalhador coletivo do tipo que está presente naquelas, a expansão do empreendimento, se esta se apresentar, tenderá a ser realizada pela ênfase nos valores mercantis e na incorporação de trabalho assalariado. Essa tendência que deriva da estrutura da unidade de exploração familiar no contexto do capitalismo, apresenta-se também no plano subjetivo. Ela é encontrada com freqüência na ideologia dos trabalhadores do campo sob variantes *pequeno-burguesa* ou *camponesa*.

[...] os assentados - pelo menos no contexto com o qual convivemos - cultivam uma postura exacerbadamente oportunista: seu vínculo com o sistema de produção promovido pelo Movimento é calibrado em função das vantagens que momentaneamente são oferecidas. Se é possível obter crédito junto aos fornecedores de insumos agrícolas através da cooperativa (para aquisição de adubos e sementes, por exemplo), os assentados são céleres em compor seu quadro de associados. Quando vem a colheita, se alguma oferta melhor é feita, os assentados não relutam entregar sua produção a um intermediário local em troca de favorecimentos que não se resumem no 'melhor preço', relevando qualquer compromisso inicialmente firmado com a cooperativa. [...]. (LOPES, 2002, p. 298).

A autonomização do trabalho baseada na exploração familiar é, porém, ambígua. Se por um lado ela contém um potencial integrativo, por outro, também é verdade que em

termos imediatos ela recusa a propriedade e as relações capitalistas mais típicas. Como no caso das fábricas, contudo, essa negação é parcial. O MST, em suas ações concretas, organiza os trabalhadores para que eles consigam uma propriedade – e, em princípio, portanto, um posto de trabalho - e não para que eles questionem e confrontem toda a propriedade capitalista e seu respectivo sistema de trabalho assalariado⁸.

Em todo o caso, o problema fundamental é o mesmo que se verifica nas fábricas autogestionárias. O questionamento da natureza da propriedade e de suas funções, assim como das liberdades constitucionais que os capitalistas têm para delas dispor, coloca-se no centro da cena, o que é mais do que suficiente para despertar a fúria das classes dominantes, sobretudo no caso do MST, devido o alcance do Movimento.

Respondendo ao iníquo padrão de acumulação capitalista no Brasil, o MST abriu uma luta em torno da obtenção de uma forma de autonomização do trabalho tendo em vista a promoção de postos de trabalho e de condições de subsistência para as massas trabalhadoras. Num dado momento desse processo deparou-se com um dilema praticamente inaudito no âmbito das organizações populares no país: assumir ou não assumir as responsabilidades pela organização da produção agrária nos assentamentos. Tendo pioneiramente optado por essa via, não tardou a vislumbrar as limitações da forma de trabalho familiar e tratando de encontrar meios para superá-la, resgata a categoria de trabalhador coletivo, a qual trata de implementar sob várias modalidades de cooperação, a mais conseqüente das quais, do ponto de vista de somar fatores que orientem mudanças sociais alternativas ao capitalismo, parece ser a cooperativa de trabalho associado.

As organizações de trabalho associado nascem no terreno da organização do trabalho, da produção, e este é o campo primordial sob o qual prosperam ou não. Entretanto, logo que conseguem alcançar um mínimo vital de recursos para sua sobrevivência e, concomitantemente um mínimo numérico e de massa crítica, tomam consciência de que a educação e re-educação de seus associados é uma força fundamental para seu funcionamento e desenvolvimento, o que as induz a desencadear ações educativas de vários tipos.

⁸ - Referimo-nos às grandes consignas de mobilização das massas.

Capítulo II

A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Neste capítulo reportamo-nos à formação e às principais características do MST. Contudo, o fazemos tomando em consideração àqueles acontecimentos que incidem de forma mais direta sobre os fenômenos que examinamos, quais sejam, a formação das OTAs, a pedagogia do Movimento e as escolas do MST, pois consideramos que eles estão diretamente relacionados às formas de organização do trabalho.

O MST é estudado por vários autores, porém, neste item, mencionamos Fernandes (2000) e Caldart (2000).

1. Elementos da formação do MST

O acontecimento que pode ser tomado como o início, ou pelo menos como um ponto de inflexão significativo na gênese do movimento dos sem-terra, foi a ocupação da Gleba Macali por 110 famílias de colonos, em 1979, no Rio Grande do Sul.

Segundo Fernandes (2000), essa ocupação inaugurou o período de gestação do MST, o qual se prolongou até 1984 quando foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Primeiro Encontro Nacional, realizado em Cascavel, Paraná.

Os trabalhos correspondentes à fundação do Movimento produziram as primeiras diretrizes gerais: a) lutar pela reforma agrária; b) lutar por uma sociedade justa, fraterna e acabar com o capitalismo; c) integrar à categoria dos sem-terra trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros e pequenos proprietários; d) expandir a luta levando-a ao maior número possível de municípios; e) expropriar latifúndios e terras devolutas; f) articular-se com sindicatos e outras organizações que apóiam a luta dos sem-terra.

Como ocorreria daí em diante, as consignas de luta enunciadas teriam a capacidade de sintetizar o enfoque assumido pelo MST no contexto da sociedade. A que corresponde a este período inicial é *a terra para quem nela trabalha e vive*.

De acordo com Fernandes (2000), dois outros períodos ou fases marcam a trajetória do MST até os dias atuais: o período de 1985-1990, cujas características são a territorialização e a consolidação; e o período de 1990-1999, no qual o processo de territorialização continua, mas a ele se acrescenta a institucionalização do Movimento.

No ano seguinte ao da fundação, no período 1985-1990, realizou-se o Primeiro Congresso, o qual aduziu ao Movimento outras diretrizes importantes, indicadoras da feição política e ideológica que o MST estava tomando e que são: a) que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha; b) lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados; c) ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical, para conquistar a reforma agrária; d) organizar trabalhadores rurais na base; e) estimular a participação dos trabalhadores nos sindicatos e no partido político; f) dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; g) articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina.

Nesse período, o MST projetou-se como organização autônoma dotada de identidade própria, construiu uma estrutura organizativa, definiu uma forma característica de luta e estendeu seu raio de atividades por todo o país.

A construção de sua identidade e autonomia foi a questão mais importante. Ela envolveu conflitos com os parceiros da luta social tais como partidos e sindicatos em praticamente todos os Estados. Nem mesmo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), provavelmente a organização que mais imediatamente contribuiu para a formação do MST, escapou desses entrecosques. O que estava em jogo não era simplesmente a luta por espaços políticos, mas sim concepções organizativas, programáticas e de formas de luta diferentes.

A forma de luta preconizada pelo MST, que tem como aspecto central a ocupação de terras, expressa nos lemas *a terra não se ganha, terra se conquista e a ocupação é a única solução*, constituiu um dos pontos, se não o ponto mais importante, de fricção entre o MST e demais organizações, pois estas viam essa forma de luta como extemporânea, radical, alheia à realidade brasileira e à práxis consagrada pelas organizações populares.

Outro elemento gerador de discordância entre as organizações que apoiavam os sem-terra e o MST esteve ligado ao processo de tomada de decisões, e certas características organizacionais que o Movimento estava assumindo em sua caminhada. Enquanto a Pastoral, sindicatos, partidos e outras entidades esperavam manter sua influência nas tomadas de decisões dos sem-terra, sobretudo pela mediação clássica dos seus militantes qualificados, o MST reivindicava uma ligação orgânica com a massa dos trabalhadores sem-terra, bem como o direito de que essa massa tomasse diretamente suas próprias decisões.

As discordâncias estavam no modo de entendimento da forma de organização do Movimento e das táticas de luta. [...] o embate referia-se a uma questão estrutural. O MST não é uma organização de apoio à luta dos sem-terra. Ele é a luta. Por essa razão, não é uma instituição ou entidade de fora do processo, que existe para ajudar a organizar as famílias na ocupação dos latifúndios. De fato, as famílias são o MST por estarem organizadas no Movimento. O MST não existe sem os sem-terra, enquanto que a CPT, os sindicatos de trabalhadores rurais, os partidos políticos existem por serem organizações mais amplas. Todavia, essas instituições perpassam o MST e são fundamentais para a sua construção (FERNANDES, 2000, p. 105).

Essas divergências, exceto por certos momentos de aguçamento dos desentendimentos, não impediram que essas entidades continuassem apoiando os sem-terra. Contudo, não cabe dúvida de que esse conflito encontra-se na raiz das críticas que certas entidades, instituições, acadêmicos e personalidades passaram a dirigir ao MST. Essas críticas tratam de explicitar o que esses atores supõem constituam características assumidas pelo MST em sua evolução, quais sejam: autoritarismo, posicionamento político antidemocrático, modelo organizativo centralizador, (NAVARRO, 2002), (BRENNEISEN, 2000), basismo (BEZERRA NETO, 1999), dentre outras.

O MST ingressou no período que se iniciou em 1990, com sua estrutura organizacional consolidada. Em meados dessa década, já era um dos mais importantes movimentos sociais no Brasil, ocupava um lugar na mídia e em outros meios de comunicação, e atraía para si a atenção nacional e internacional.

A consigna *ocupar, resistir e produzir* sugere outra vez a via de ação que é adotada nesta fase. Com o aumento do contingente de famílias assentadas, a problemática da produção colocou-se à sua consideração política. O Movimento colocou-se a seguinte

questão: deveria criar uma organização para a luta pela terra e outra para organizar os assentados?

O MST deliberou por enfrentar o desafio da produção e reiterar a unidade do Movimento. Com essa inflexão, colocava-se o duplo desafio de organizar a produção nos assentamentos e, ao mesmo tempo, preservar os laços políticos desses assentamentos com o MST.

Como já ocorrera com outros assuntos, a decisão de dar continuidade à luta política, ao mesmo tempo em que se abria também à tarefa de organizar a produção, foi um acontecimento insólito e inovador, uma vez que, por séculos, as organizações de combate social e político dos trabalhadores, reformistas e ou revolucionárias, praticamente abdicaram da tarefa de tomar as rédeas de unidades econômicas na vigência da ordem social capitalista.

As discussões sobre a economia nos assentamentos, que começaram ainda no período anterior, levaram a reflexões e experimentos que culminaram na idéia de que a cooperação, numa versão específica elaborada pelo MST, deveria constituir-se em uma linha vital de trabalho do Movimento. Seguindo essa linha de ação, chegou-se à constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA) e, em 1992, à criação da Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil.

A linha estabelecida para a cooperação agrícola resultou de muito debate. Concluiu-se que não seria possível trabalhar com referenciais de tempos pretéritos. Era necessário inovar e as diretrizes preliminares gerais da cooperação agrícola buscaram essa meta. Dois princípios a iluminavam: a) nas lutas pela terra e pela reforma agrária não separar a dimensão econômica da dimensão política; b) investir na educação dos sem-terra visando também a qualificação profissional necessária ao trabalho, tendo-se em vista as transformações da estrutura produtiva nos assentamentos.

A preocupação com a educação, implicando a formação dos quadros e militantes, o ensino das crianças nos acampamentos e assentamentos, bem como a qualificação profissional acentuou-se com a decisão de enfrentar a organização da produção e de integrá-la ao Movimento.

Para Caldart (2000) a questão educacional tornara-se premente no Movimento. Contudo, tratava-se de elaborar uma pedagogia voltada para as necessidades e interesses

dos sem-terra, o que desencadeou várias iniciativas educacionais: a) cursos de ensino fundamental nos assentamentos e acampamentos a partir de meados dos anos 90; b) criação do Instituto de Educação Josué de Castro pela Concrab, em 1995, com cursos de ensino médio; c) curso de magistério no Espírito Santo; d) curso de Pedagogia da Terra em parceria com a Universidade de Ijuí; e) curso de Pedagogia da Terra em Mato Grosso; f) início da construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, em São Paulo.

Em julho de 1995, por ocasião do 3º Congresso Nacional, aflorou a palavra de ordem *reforma agrária, uma luta de todos*. Esta palavra de ordem é indicativa de que o MST se inclina em direção a uma abordagem mais abrangente da questão da terra, a qual inclui tanto a formação social brasileira quanto a situação desta no contexto internacional.

2. Um movimento social

Remetendo-se à fundação do MST, Carvalho afirma:

Teria sido muito difícil para os 80 representantes de trabalhadores rurais sem terra provenientes de 13 estados do país, reunidos durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, [...] vislumbrarem que a constituição do [...] MST daria início formal a um dos mais complexos, dinâmicos e inovadores movimentos sociais de massa de trabalhadores rurais já registrados tanto na história do Brasil como na dos demais países da América Latina (2002, p.235).

Escrevendo em 1966, Prado Júnior vislumbrou parte do que veio a ocorrer. Ele afirmara que na formação social brasileira, as maiores contradições localizavam-se no campo e que, em consequência disso, caberia aos trabalhadores rurais um papel central nas lutas sociais que irromperiam mais cedo ou mais tarde.

Quais seriam os agentes principais dessas lutas e quais seriam suas reivindicações? Os protagonistas centrais deveriam ser os trabalhadores rurais assalariados. Esses trabalhadores, organizados em sindicatos, passariam a lutar por salários condizentes, legislação trabalhista reguladora das relações de trabalho a exemplo da existente para os trabalhadores da cidade, melhores condições de trabalho e benefícios sociais.

Prado Júnior (1978) desenvolveu essa tese em contraposição à teoria ou teorias da revolução brasileira que, segundo ele, vinham preconizando a luta pela reforma agrária na

suposição de que o campesinato fosse uma categoria chave no campo. Ele não nega a existência do campesinato, mas sustenta que a maior parte dos trabalhadores rurais brasileiros estava imersa em relações capitalistas de produção. Afirma que o segmento mais próximo a uma camada camponesa, com interesse não apenas de preservação da pequena e média propriedade, mas inclusive de sua dilatação na sociedade, era aquele que estava localizado no sul do país e que tinha suas origens no colonato. Diz, ainda, que o grande problema do campo brasileiro à sua época não era tanto o da propriedade, do latifúndio, mas o do desemprego massivo recorrente, *pari passu* com a carência de empregos dotados de um mínimo de qualidade.

Em apoio às suas teses, Prado Júnior agrega diversos argumentos e dados relativos à formação econômica do Brasil, à distribuição da propriedade fundiária e à tradição de lutas populares no campo.

Os conflitos no campo, segundo ele, são uma constante na história do país. Contudo, os movimentos camponeses sempre se mantiveram fragmentários e localizados, não fazendo jus ao potencial de luta e de organização que tantas formulações lhes atribuem. Aquele que foi possivelmente o mais importante e emblemático movimento camponês, as *Ligas Camponesas*, não teria tido a expressão que teve se com ele não tivessem se articulado os trabalhadores assalariados das usinas de açúcar.

A história do campo brasileiro é predominantemente a história da grande exploração agrária direcionada à acumulação de capital. Primeiro, com a exploração do trabalho escravo e, em seguida, do assalariado. O latifúndio pode ser economicamente atrasado, pouco produtivo ou ocioso. No entanto, as relações de produção que propicia foram e são consoantes à exploração do trabalho e à acumulação do capital. No Brasil o confronto não ocorre significativamente entre a produção capitalista e a produção camponesa, pois a apropriação da terra, que conduziu ao amplo domínio da propriedade capitalista, foi feita na ocupação originária da colônia pelo empreendimento mercantil de exploração tropical.

Finalmente, os dados relativos à estrutura fundiária no Brasil estão em acordo com essa afirmação, pois eles mostram que a grande propriedade domina amplamente seguida da média, e as pequenas propriedades, típicas à exploração familiar da terra, têm uma posição excêntrica em relação à repartição do solo.

Estrutura fundiária – Brasil – 1995/96

Grupos de áreas	nº de estabelecimentos	%	Área (há)	%
- de 10	2.402.374	49.66	7.882.194	2.23
10 a – de 50	1.516.112	31.35	35.237.833	9.97
50 a – de 100	400.375	8.28	27.455.753	7.76
100 a – de 200	246.314	5.09	32.919.190	9.31
200 a – de 500	165.243	3.42	50.436.030	14.26
500 a – de 1000	58.407	1.21	40.186.297	11.36
1000 a – de 2000	28.504	0.6	38.995.636	11.02
2000 a – de 5000	14.982	0.3	44.178.250	12.49
5000 a – de 10.000	3.688	0.08	24.997.369	7.07
10.000 a – de 100.000	2.147	0.04	43.031.313	12.17
100.000 e +	37	0.0007	8.291.381	2.35
Total	4.838.183	99.99	353.611.246	99.99

Fonte: Censo Agropecuário, IBGE, 1995/1996

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agropecuário 1995-1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

3. Sem-terra, sem trabalho, sem meios de subsistência.

Em sua análise, Prado Júnior (1978) defendeu que o campo brasileiro era predominantemente capitalista. Os dados empíricos recentes, como, por exemplo, a distribuição da propriedade, não contradizem essas afirmações. É, também, o que se pode inferir das informações aduzidas por Fernandes relativas às origens profissionais e de classe dos trabalhadores engajados no MST.

[...] a maior parte dos trabalhadores que participam dessa luta nunca tiveram terra, e parte nunca trabalhou no campo. Isto pode ser comprovado ao confrontarmos as diferentes condições dos trabalhadores antes de serem assentados. Apenas 1/3 dessa população teve acesso à terra como posse ou propriedade, metade trabalhava em terras alheias e os assalariados representam 1/8 do total. Segundo essa classificação, temos: proprietário 16,35%; posseiros 16,57%; as categorias parceiro, meeiro, foreiro, agregado, arrendatário, ocupante e outros compreendem 54,63%, e assalariados 12,45%. Há uma situação dissimulada que é a percentagem de trabalhadores urbanos que participam das ocupações. Não podem se declarar, porque serão desclassificados nos processos oficiais de seleção para os projetos de assentamentos, já que um critério, ainda em vigor, é que sejam trabalhadores rurais (2000, p. 280, grifos do autor).

Somadas a arrendatário e ocupante, as categorias de parceiro, meeiro e agregado perfazem o contingente mais numeroso de trabalhadores. Os estatutos nominais destas últimas categorias sugerem uma situação de autonomização do trabalho em relação ao capital. Contudo, Prado Júnior (1978) advertiu para o fato de que esses tipos de trabalhadores encontram-se muito mais próximos de uma relação de subordinação assalariada, do que de qualquer conceito de autonomização do trabalho. Agregando e ponderando todas as categorias, a visão mais plausível que emerge é que, de fato, a maior parte dos trabalhadores na luta tem muito mais a ver com a realidade de uma agricultura capitalista do que camponesa tradicional.

Em decorrência dessas posições, Prado Júnior enunciara outra linha de evolução que resultou acertada em parte. Os sindicatos, organizações representativas características do trabalho assalariado, que eram ainda escassos no campo até a instauração da ditadura militar, generalizaram-se em seguida, originando uma rede sindical impressionante. Estes sindicatos, à semelhança do que se passa com seus congêneres urbanos, em que pese o seu apoio à reforma agrária, têm centrado suas ações nas clássicas políticas sindicais de defesa dos salários e de melhorias nas condições de trabalho e vida.

Porém, qual é nos dias de hoje a situação sindical no contexto da luta dos trabalhadores rurais? É uma situação não muito diferente daquela em que se encontram os sindicatos de trabalhadores urbanos. Assolados pela estagnação e desemprego, e com dificuldades para inovar a partir de sua tradição programática e organizativa, eles encontram-se na defensiva, conduzindo lutas de resistência importantes, mas que não têm conseguido as mobilizações necessárias para promover uma reviravolta na conjuntura. Afora isso, há o problema mencionado de que em virtude do enfoque dado às lutas, os seus representados continuam sendo por excelência os trabalhadores empregados, e não os desempregados e ou marginalizados.

A situação no campo tem importantes pontos em comum com a da cidade. A precariedade do mercado de trabalho, que no campo é fenômeno antigo, agravou-se com o atual processo de implantação das reformas liberais. Há alto índice de desemprego e os empregos existentes são, no geral, de má qualidade. Diante dessa perspectiva, não surpreende ouvir trabalhadores declararem que preferem passar anos na beira da estrada, em acampamentos do MST, para tentar a sorte na luta por um pedaço de terra, do que

trabalhar numa usina ou grande propriedade agrária nas quais, com frequência, não conseguem ganhar o suficiente nem para saldar as dívidas no armazém do estabelecimento que os emprega.

O Censo 2000 confirmou que a desigualdade continua elevada na sociedade brasileira e é maior na cidade que no campo. O índice de Gini (mede o grau de desigualdade) da distribuição do rendimento médio nominal das pessoas ocupadas era de 0,594 na área urbana e de 0,558 no campo. [...]. Segundo o economista Marcelo Néri, a desigualdade menor no campo não é para ser comemorada porque significa que há um *nivelamento por baixo*. Essa afirmação pode ser comprovada pela diferença entre o rendimento médio nominal da cidade e do campo. Segundo o Censo, as pessoas ocupadas no campo ganhavam apenas 47,6% do que recebiam as pessoas na cidade. Em termos nominais, o rendimento médio das pessoas ocupadas no país era de R\$ 300: R\$ 330 na cidade e R\$ 157 no campo (FOLHA DE S. PAULO, 27 dez. 2003, p.B3).

No passado, quando a industrialização era a vanguarda do desenvolvimento, milhões de pessoas foram expulsas ou deixaram o campo e foram viver nas cidades, as quais *incharam* segundo um padrão de urbanismo *sociopático*, relacionado ao subdesenvolvimento. Mas, no momento em que o crescimento econômico torna-se débil, como ocorre desde 1980, não há para onde ir, pois as próprias cidades, que cresceram atabalhoadamente, estão em refluxo econômico, propiciando a marginalização, violência urbana, crescimento das favelas e banditismo. Assim, muitos fazem o caminho inverso, e preferem sujeitar-se às condições dos acampamentos, em que tudo é contingente, mas nos quais há disciplina, higiene moral e esperança, do que se submeterem à degeneração social que as periferias das cidades impõe aos trabalhadores sem emprego ou com empregos aviltantes.

O MST tem suas raízes, como vimos, numa luta de famílias que tinham a posse da terra e que, por terem sido desalojadas, desencadearam um movimento para obterem novas terras. A partir desse incidente, a evolução foi rápida e logo a bandeira norteadora geral passou a ser a luta pela propriedade da terra, o que atraiu para o movimento não apenas os que tinham suas raízes fincadas na pequena propriedade, mas toda uma gama de trabalhadores que o capital subordina no campo.

Prado Júnior não pôde antever esse movimento de reforma agrária. Mas, segundo entendemos, tinha razão no sentido de que o problema atual do campo e, portanto, da

emergência do Movimento pela reforma agrária, é em essência um problema do desenvolvimento do capitalismo em geral e, especificamente, do capitalismo brasileiro forjado historicamente na dependência aos centros hegemônicos e na super exploração dos trabalhadores, ao que vieram somar-se os malefícios do alto desemprego crônico e a exacerbação do mercado de trabalho precário com as recentes políticas neoliberais.

Tudo indica que estamos em presença, portanto, de um movimento de reforma agrária que equivale a uma modalidade de autonomização do trabalho diante do capital. Assim, a questão central nessa proposição, que se encontra para além da fragmentação e divisão da propriedade, é a recusa dos trabalhadores em submeterem-se às regras do capitalismo em meio ao pauperismo a que este os está submetendo, o que significa a busca de liberdade para operarem por si próprios uma reorganização das relações de trabalho no campo a qual, em princípio, teria o condão de propiciar melhores condições de trabalho e vida. Portanto, tal como ocorre com o movimento de autonomização nas cidades, o desafio para estes trabalhadores é o de tentar engendrar postos de trabalho e garantias de sobrevivência.

Um dos traços mais importantes e característicos do MST é que ele não se conforma em trabalhar politicamente de maneira convencional, organizando os trabalhadores, divulgando suas idéias e esperando somar forças suficientes para que um dia a reforma agrária seja realizada por via parlamentar. Rompendo com a velha abordagem de seguir a linha da menor resistência, o MST diferencia-se dos sindicatos e outras organizações de cunho popular pela presença em sua práxis de três elementos articulados: ações diretas que questionam certos estádios da propriedade capitalista; a ocupação de terras como instrumento crucial de luta e a organização da produção visando articular o trabalho associado.

A busca de acesso imediato à terra, independentemente da realização da reforma agrária, ou como momento molecular dela, leva o MST a reivindicar terras devolutas ou improdutivas. Em decorrência dessa postura que afronta a propriedade capitalista e seus institutos sociais, famílias são assentadas aos milhares dando início à sua própria produção.

Um instrumento vital nessa política é a ocupação de terras, isto é, a transgressão do direito de controle do proprietário sobre sua propriedade. A utilização desse expediente, execrado pelas elites, causa grande inquietação aos sindicatos e outras organizações

populares. E, no entanto, os sem-terra apenas constataram, como de há muito os trabalhadores industriais o fizeram, que sem a interposição de um meio eficaz de pressão, as classes dominantes ao menos abrem negociações. O meio clássico de pressão utilizado pelo operariado é a greve. Mas, no caso do MST, como fazer greve quando se trata de um Movimento constituído por gente sem trabalho? A solução natural encontrada foi a ocupação de terras. A ocupação, mais ainda que a greve, por afrontar intempestivamente as prerrogativas da propriedade burguesa, conduz prontamente ao conflito desbragado e, em muitos casos, à negociação real, com o que se sai da imobilidade. A ocupação de terras, como a ocupação de fábricas no movimento de autogestão, contém, ainda, um outro significado. Ela demarca a disposição dos trabalhadores de passarem da condição de empregados à de produtores e, conseqüentemente, sua disposição em obterem para essa empreitada o imprescindível meio de produção que é a terra, mesmo que isso tenha que ser conseguido ao arripio dos interesses estabelecidos. Neste sentido, a ocupação da terra tem o dom de pré-figurar o assentamento.

Com os assentamentos surgiu para o MST a questão da organização da produção. Nesta tarefa, o Movimento não pôde contar com outras experiências significativas no Brasil, porque estas não existiam. Como os sindicatos e outras organizações nunca se colocaram a tomada da propriedade produtiva, também nunca tiveram que enfrentar o problema da organização da produção.

Em virtude do inusitado da tarefa, o MST realizou uma discussão interna e decidiu assumir a atividade produtiva. Dessa forma, descartou duas outras possibilidades: a de deixar os assentamentos entregue ao *livre* jogo das forças do mercado e a de criar uma organização independente do Movimento voltada para a produção.

Diante dessa decisão, outras indagações surgiram: como proceder para promover o desenvolvimento econômico dos assentamentos e preservá-los no Movimento? Como se contrapor às forças centrífugas particularistas, inerentes à pequena exploração familiar, propensas à reintegração na Ordem? E como proceder para tornar viável a produção autonomizada em meio a uma agricultura capitalista de grande escala, que opera em âmbito nacional e internacional, e que cada vez mais agrega insumos industriais, máquinas, equipamentos, e outros bens tecnológicos?

O MST julgou encontrar uma resposta a esse dilema com a promoção de unidades de produção baseadas no trabalho associado. Ao mesmo tempo, entendeu que as ações objetivando a organização desse trabalhador coletivo, quando isso ocorre a partir das unidades singulares de exploração familiar, requer mediações e cuidados. Distinguiu duas variantes: a) o da cooperação em geral, que comporta os mais diversos arranjos e níveis de cooperação, como, por exemplo, a formação de uma associação para a utilização comum de máquinas e equipamentos e; b) o da cooperação coletiva mais integrada, com o que se chega à organização de trabalho associado.

As cooperativas de trabalho associado, particularmente as cooperativas de produção agrárias ou agroindustriais de trabalho associado, ainda não são tantas no conjunto da diversidade de arranjos que compõem a organização econômica do MST. Contudo, segundo os indícios existentes, esse tipo de organização reúne condições objetivas favoráveis ao desenvolvimento de relações internas não capitalistas de produção.

As fábricas das cooperativas de trabalhadores, no interior do regime capitalista, são a primeira ruptura da velha forma, embora naturalmente, em sua organização efetiva, por toda parte reproduzam e tenham de reproduzir todos os efeitos do sistema capitalista. Mas dentro delas suprime-se a oposição entre capital e trabalho embora ainda na forma apenas em que são os trabalhadores como associação os capitalistas deles mesmos, isto é, aplicam os meios de produção para explorar o próprio trabalho. Elas mostram como, em certo nível do desenvolvimento das forças produtivas materiais e das formas sociais de produção correspondentes, novo modo de produção naturalmente desponta e se desenvolve partindo do antigo. [...] Tanto as empresas capitalistas por ações quanto as cooperativas industriais dos trabalhadores devem considerar as formas de transição entre o modo capitalista de produção e o modo associado, com a diferença que, num caso, a contradição é superada negativamente e, no outro, de maneira positiva (MARX, 1991, p 509).

Tendo chegado a esse estágio em suas formulações, o MST deparou-se com outra questão, qual seja, a da educação de seus membros. De fato, a questão da educação no Movimento é tão antiga quanto ele próprio. Ela entremostrou-se devido ao modo de vida nos acampamentos e à necessidade de qualificar politicamente os militantes. Nos acampamentos colocou-se o problema de educar as crianças antes de tudo, uma vez que com frequência não há condições de que estas compareçam a uma escola pública. Quanto à educação dos militantes, o problema é bem conhecido das várias organizações do MOP e,

tradicionalmente, suscita ações educativas que visam a uma preparação política específica ancorada, muitas vezes, na educação geral supletiva.

Com a expansão dos assentamentos e a opção do Movimento pela impulsão das formas de trabalho associado, as necessidades educacionais ganharam premência e novos requisitos. A formação ideológica e política redefinem-se à luz do fato de que a luta passa a se dar concomitantemente no campo político e econômico, e o cuidado com as atividades produtivas requer conhecimentos técnicos específicos. O mais importante é a constatação de que o sistema de educação oficial, imprescindível por seus conteúdos em tantos aspectos, não é adequado à formação política dos membros do MST, nem tampouco à formação econômica das pessoas que integram o nascente sistema de trabalho associado. Dessa constatação decorre o esforço na elaboração de uma pedagogia própria, bem como em variadas ações que buscam testá-la na prática.

Capítulo III

O Sistema Cooperativista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Muito cedo, o Movimento deu-se conta de que os agricultores assentados teriam grandes dificuldades para sobreviver explorando pequenos lotes individuais com mão-de-obra familiar e competindo com os grandes produtores.

A partir desta dificuldade primordial, o MST colocou-se duas questões: 1) como tornar economicamente viáveis os assentamentos possibilitando a permanência dos trabalhadores na terra e; 2) como fazer com que os trabalhadores, uma vez alcançado o objetivo imediato de acesso à mesma, não abandonassem a luta política e o próprio Movimento (DAL RI, VIEITEZ, 1999, p. 21).

A busca de soluções para estas questões levou o MST à criação de organismos de cooperação. Contudo, como já assinalamos anteriormente, o modo como o MST implantou as cooperativas decorreu de suas experiências com os assentamentos ligados à reforma agrária as quais engendraram tipos diferentes de organização e que, com o passar do tempo, foram mostrando erros e acertos, impossibilidades e possibilidades.

1. Da vida comunitária à cooperação no Movimento

Um dos objetivos do MST é a “[...] construção de um novo homem e uma nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados” (1996, p. 9).

De acordo com o Movimento (1996), esse propósito poderá ser alcançado por meio da adoção de práticas coletivistas de trabalho e de gestão da terra nos assentamentos conquistados. Para ele, trata-se da constituição de modelos alternativos à prática individualista do modo de produção capitalista.

De acordo com Poker (1999), essa concepção e projeto foram herdados da CPT e, também, de uma série de referências trazidas pelos partidos de esquerda para o interior do Movimento, sobretudo de orientação socialista, e que influenciaram os seus dirigentes⁹.

Há indícios, no entanto, de que as primeiras experiências de organização coletiva foram influenciadas principalmente pela concepção da CPT.

Carregado de motivos teológicos, o projeto coletivista da Igreja, e defendido pela CPT, tinha outros horizontes, que não apenas o socialismo. Embora isto jamais tivesse se explicitado, por conta de seu imaginário, e da forma como justificava e insistia nas práticas coletivistas, a atuação da CPT parecia demonstrar o desejo de usar o ambiente sob controle dos assentamentos, para ali recriar as primeiras comunidades cristãs [...] (POKER, 1999 , p. 14).

Talvez seja excessivo imputar à CPT, como faz Poker, a idéia de recriar as primeiras comunidades cristãs. Em todo o caso, parece certo que nessa concepção inicial estava presente uma visão de coletividade igualitária e integral, um microcosmo que deveria incluir praticamente todos os aspectos da vida social.

Seja como for, as práticas de coletivização levadas a cabo pela CPT junto aos sem-terra mostravam-se demasiadamente frágeis e desestruturavam-se logo nos primeiros conflitos. Por ser uma prática desconhecida, mesmo pelos agentes da Pastoral, o trabalho coletivo implantado, ou trabalho comunitário na linguagem religiosa, não estava suficientemente estruturado e amadurecido, como um novo modo de vida, para organizar e regulamentar um novo padrão de relações de produção. Em consequência disso, segundo Poker, eram freqüentes os desentendimentos entre os assentados causados por problemas na hora da distribuição do produto do trabalho¹⁰.

O fato é que a resistência dos assentados à coletivização não se devia apenas à falta de experiência da CPT na área, bem como à falta de argumentos plausíveis para justificar essa prática. A coletivização, já no início do Movimento, mostrava-se como a melhor forma de assegurar a permanência dos trabalhadores no campo e de assegurar viabilidade econômica aos seus empreendimentos. Seria mais fácil e mais viável agir em e por meio de

⁹ - Discutiremos de forma mais detalhada as influências e o referencial teórico do MST na terceira parte deste trabalho.

¹⁰ - Além do mais, essa idéia de coletivo é idealista e voluntarista, e hoje se choca tanto com o individualismo pequeno-burguês mercantil da exploração familiar quanto com os princípios do cooperativismo mais radical das CPAs.

grupos, do que angariar fundos individuais para a compra de máquinas, insumos e tecnologia necessários à produção, por exemplo.

Porém, como se pode perceber pela evolução do Movimento, os padrões de mobilização e organização alcançados para a luta pela conquista da terra não se mantinham após a conquista da mesma. Enquanto que nos acampamentos tudo era comunitário e coletivizado, desde a preparação dos alimentos até o trabalho nas plantações, tão logo as pessoas recebiam a terra, tendiam a fazer a opção pelo trabalho em lote individual e não a se integrarem ao projeto coletivo.

A maior parte das pessoas tinha um projeto, no qual conquistar a terra representava adquirir *autonomia*, o desejo de conseguir sobreviver sem ter patrão. Diante da maneira como tal desejo de futuro foi elaborado, a idéia da gestão coletiva passava a adquirir um outro significado para os assentados, que viam nessa proposta a recriação da figura do patrão, personificado pelo grupo, o que viria a lhes comprometer a realização de seu verdadeiro objetivo (POKER, 1999, p. 15, grifo do autor).

Como já explicitado em capítulo anterior, as pessoas, no desejo de se livrarem da submissão ao trabalho assalariado, imaginam poder trabalhar para si mesmas. No caso dos assentados, há ainda toda uma tradição do campo de trabalho familiar / individual que reforça essa visão e esse desejo. Combinou-se, por um lado, uma concepção de trabalho, estabelecida culturalmente e, por outro, um desejo bastante forte de emancipação, diante dos quais os argumentos, tanto racionais do Movimento, como religiosos da CPT, pareciam não encontrar ressonância. As vantagens demonstradas pelo coletivo são, inclusive para os assentados, sabidamente inegáveis. Porém, para muitos deles, tais vantagens não compensam a perda, mesmo que parcial, da autonomia individual, o que ocorre quando um coletivo adquire poder de decisão sobre vários assuntos, o que interfere diretamente na vida, inclusive privada, de cada membro participante.

A CPT, mediante essas dificuldades, atribuía o fracasso das experiências às falhas na metodologia. Dessa forma, para ela, o projeto de coletivização deveria ser implantado aos poucos, suavemente, para que os assentados fossem se acostumando com a nova forma.

Um pouco mais tarde, quando o MST pôde refletir e compreender um pouco melhor esses problemas, começou a buscar maneiras de conciliar as determinações e as necessidades da *coletividade*, com os desejos e projetos *individuais* dos assentados, de

forma que a instalação da primeira instância não fosse constituída por meio da anulação da segunda.

É nesse processo de busca que o MST chega à cooperação. Recordemos, sumariamente, que a organização cooperativa propriamente dita, em suas origens, foi criada por trabalhadores industriais ingleses no começo do século XIX, na cidade de Rochdale. Este novo tipo de organização, ao contrário dos vários projetos de comunidades alternativas propostas à época pelos *socialistas utópicos* e outras correntes, que visavam promover uma reformulação integral da vida social, tinha objetivos imediatos bem mais modestos, uma vez que ela estava centrada em promover alterações em alguns quesitos da organização do trabalho. Essa organização cooperativa inicial estava situada na área do consumo e tinha o objetivo de oferecer aos trabalhadores industriais produtos de melhor qualidade a preços mais baixos. Subseqüentemente, variantes deste tipo de organização estenderam-se a outras esferas da vida econômica, inclusive à produção industrial, mas, neste último caso, com escasso sucesso.

A versão de organização cooperativa utilizada pelo MST, particularmente a consubstanciada na Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA), expressa toda uma linha de desenvolvimento da concepção popular de organização cooperativa. Contudo, ela mantém um ponto de contato com a idéia originária de organização cooperativa na medida em que a sua ação não visa imediatamente uma reestruturação integral da sociabilidade a partir de um microcosmo social, mas, sim, a promoção de alterações significativas nas relações de produção de suas unidades de trabalho no contexto do capitalismo. Como defendemos neste texto, a alteração substantiva, ainda que parcial, das relações de trabalho tende a engendrar modificações correspondentes em outras esferas da vida social das pessoas afetadas a esses processos. Isso é o que se passa com a educação no MST, por exemplo, que é o objeto principal das considerações deste estudo. Contudo, este tipo de enfoque apresenta conseqüências imediatas fundamentalmente distintas daquelas propiciadas pela tentativa de criar comunidades como microcosmos sociais alternativos à sociedade capitalista.

Parece evidente que esta proposição é mais compatível com a atual realidade dos assentamentos do que a proposta inicial de comunidades.

Mesmo assim, é inegável que os conflitos entre individual e coletivo, vividos no interior dos assentamentos, é um dos problemas mais sérios, com o qual o Movimento tem que lidar.

O Movimento assumiu, pouco a pouco, o projeto coletivo e sua implantação nos assentamentos, porém, diante das dificuldades já expostas, chegou também a várias formas e a vários níveis de *cooperação*.

Após a conquista da terra, coloca-se uma nova tarefa aos assentados que é a organização da produção. É o momento das pessoas começarem a exercer a autonomia possibilitada pela posse do meio de produção e, também, de poderem controlar as etapas do processo produtivo. Para isso, a proposta de organização da produção colocada pelo Movimento é o Sistema Cooperativista dos Assentados. Essa foi a forma a que o MST chegou para, ao mesmo tempo, viabilizar economicamente os assentamentos e continuar existindo enquanto movimento político e de aglutinação dessa parcela da população, mesmo depois da reforma agrária.

O SCA corresponde ao Setor de Produção e Comercialização do MST. Ele cuida dos assuntos da produção, da comercialização, da tecnologia, da agroindústria, do crédito rural e da organização de base dos assentamentos.

Tentando enfrentar a resistência à coletivização e os vários problemas daí decorrentes, o SCA oferece vários níveis de cooperação que vão desde os mais simples e elementares, como o planejamento comum de plantações, mas que mantém a autonomia do produtor individual, até a coletivização total da terra e do trabalho, como se vê nas Cooperativas de Produção Agropecuária, ou como denominamos aqui neste trabalho, nas cooperativas de trabalho associado.

De acordo com Poker (1999), junto com o projeto do SCA, foi também desenvolvida uma metodologia diferente daquela utilizada anteriormente, que visa elevar gradualmente a aceitação dos assentados aos tipos de cooperação. Um aspecto inovador nessa nova metodologia refere-se à mudança na perspectiva da atuação do militante do Movimento. Ao invés de tentar convencer os assentados a adotarem o trabalho coletivo por meio do discurso, o que foi definido pelo Movimento como uma perspectiva idealista, propõe-se aos assentados uma experiência da inovação para que eles possam compreender a cooperação e verificar as suas vantagens. Essa nova perspectiva é chamada de materialista.

De acordo com o MST (CONCRAB, 1995, p. 8), a concepção de cooperação do Movimento é aquela que traz “Desenvolvimento econômico e social, desenvolvendo valores humanistas e socialistas. A cooperação que buscamos deve estar vinculada a um projeto estratégico, que vise a mudança da sociedade”. Cooperação também é definida pelo MST como o jeito de organizar a produção através da divisão social do trabalho.

Os objetivos da SCA (MST 1996 apud LEANDRO, 2002, p. 83-4) são divididos em econômicos, sociais e orgânicos. Os principais objetivos são:

1) Econômicos: desenvolver a cooperação agrícola como uma empresa econômica que produza sobras, isto é, resultados financeiros; aumentar o progresso econômico e social dos assentamentos, garantindo aumento da produtividade do trabalho, acumulação de capital e diminuição da exploração dos trabalhadores; modernizar a produção no campo; desenvolver a agroindústria.

2) Sociais: propor um tipo de organização da produção agropecuária que sirva de alternativa para o conjunto dos trabalhadores do campo; desenvolver um modelo tecnológico adequado à realidade dos assentamentos; comprovar que a reforma agrária é viável, não apenas do ponto de vista da justiça social, mas, também, do econômico; aumentar o poder de negociação e pressão dos assentados diante do governo; formar e capacitar quadros para o conjunto das lutas dos trabalhadores; transformar a luta econômica em luta política e ideológica.

3) Orgânicos: consolidar a organização de base do MST; liberar pessoas para participar dos movimentos e organizações populares; servir de retaguarda econômica para o MST; desenvolver a consciência social, com uma nova visão de sociedade; transformar a ideologia do camponês, substituir o *meu* pelo *nosso* e mudar a jeito artesão de trabalhar e enxergar o mundo; acumular forças para a transformação da sociedade.

O MST divide em três fases fundamentais a estruturação da cooperação (CONCRAB, 1996b).

Na primeira fase, de 1980 a 1986, organizam-se os grupos coletivos. Participam desses grupos famílias, vizinhos, parentes e amigos. O objetivo é a compra de implementos, venda de produtos, construção de benfeitorias e ajuda no trabalho. A forma de participação nas decisões é por meio de combinação verbal e o uso da terra é individual ou semicoletivo.

Alguns grupos estruturam-se com regimento interno no qual constam os acordos realizados em assembléia.

Na segunda fase, de 1987 a 1989, predominam as associações. Embrionárias na primeira fase multiplicam-se em praticamente quase todos os assentamentos neste período. Podem ser de dois tipos: pequenas associações para grupos que trabalham coletivamente; ou grandes associações com todos os interessados que residem no assentamento. Os objetivos das associações são a prestação de serviços de comércio e transporte e, principalmente, o encaminhamento das reivindicações da comunidade e a luta pela implantação de melhorias, tais como, escolas, estradas, posto de saúde etc. A forma de participação é por meio de assembléias e o uso da terra é individual ou semicoletivo. As associações têm um registro interno e estatutos.

Na terceira fase, de 1989 a 1992, o MST decide avançar na forma da organização da produção. Cria, em 1989, o Sistema Cooperativista dos Assentados, porém a proposta não é acabar com as outras formas, pois, de acordo com o Movimento, “as cooperativas não vieram para negar os grupos coletivos e as associações” (CONCRAB, 1996b, p. 6). Os objetivos das cooperativas são a organização coletiva da produção e da comercialização, e a criação de agroindústrias. A forma de participação dá-se por meio de assembléias gerais e conselhos dos representantes dos setores e o uso da terra é semicoletivo ou coletivo. A cooperativa estrutura-se como uma empresa e é regida pela Lei Cooperativista.

Obedecendo a legislação cooperativista, o MST criou Centrais Estaduais e, em maio de 1992, fundou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil..

A fundação da Concrab ocorreu à revelia do sistema cooperativista existente no país, cuja entidade em nível nacional é a Organização das Cooperativas Brasileiras.

A criação da Concrab como entidade desvinculada da OCB teve como objetivos “[...] construir um cooperativismo alternativo ao modelo econômico capitalista, demonstrando para a sociedade que é possível organizar a economia sobre outras bases e valores” (CONCRAB, 1997, p. 10).

A Concrab não rejeita os princípios clássicos do cooperativismo. Entretanto, por meio de sua experiência, chegou à conclusão de que estes princípios, em sua formulação usual, não garantem a democratização das relações de trabalho. Tendo isto em vista, a Confederação procura modificar as formas de participação dos sócios trabalhadores. Por um lado,

cria novas instâncias de representação que contemplam os níveis básico e intermediário da administração. Por outro, busca inovar o *regime de trabalho*, descentralizando as instâncias de poder e modificando a concepção de divisão de trabalho que impera na ordem social capitalista. Não obstante a dificuldade do MST e da própria Concrab em nomear estas modificações que vão sendo introduzidas, recentemente em seus documentos e alocações começa a florir o termo *autogestão* (DAL RI; VIEITEZ, 1999, p. 22, grifos dos autores).

O papel fundamental da Concrab é articular e assessorar as Cooperativas Centrais dos Assentados (CCAs) de cada Estado, da mesma forma que estas articulam as CPAs. Em anexo (anexo 1) encontra-se o organograma da Concrab.

De acordo com o MST (2003), atualmente¹¹, o Movimento atua em 23 Estados, envolvendo mais de 1,5 milhão de pessoas, com cerca de 350 mil famílias que foram assentadas por meio de sua luta, e outras 80 mil vivem em acampamentos. Existem, hoje, cerca de 400 Associações de produção, comercialização e serviços; 49 CPAs, com 2299 famílias associadas; 32 Cooperativas de Prestação de Serviços com 11.174 sócios diretos; duas Cooperativas Regionais de Comercialização e três Cooperativas de Crédito com 6.521 associados. Esse sistema ainda possui 96 pequenas e médias agroindústrias que processam frutas, hortaliças, leite e derivados, grãos, café, carnes e doces.

As CPAs são entendidas pelo MST (1996a, p. 16-18) como as organizações mais avançadas e complexas do Sistema e, também, aquelas que possibilitam um maior aprofundamento do seu projeto coletivo. A CPA constitui-se como empresa de produção coletiva, ou seja, é uma cooperativa de produção e de trabalho coletivos. O uso da terra permanece sob controle do coletivo, a não ser a pequena parcela destinada à produção de *fundo de quintal* de cada associado. O título de propriedade ou concessão de uso da terra permanece ou em nome do indivíduo, ou em nome da CPA¹², porém a indicação da Concrab é a de que se busque a titulação em nome da cooperativa. Todos os investimentos financeiros estão em nome e sob controle da CPA. Como a cooperativa tem capital social, este é subdividido em quotas-partes que vão sendo integralizadas na conta de cada associado. A CPA organiza-se internamente por meio dos setores de produção e de serviços. Cada associado integra-se a um setor de trabalho. Os planos de trabalho e

¹¹ - Os dados são de março de 2003.

¹² - Na Região Sul há assentamentos com título de propriedade em nome da CPA, concedido pelo Estado. Este é o caso da Cooperunião.

produção são centralizados no coletivo, isto é, a partir de uma ampla discussão, baseada em estudos técnicos, define-se coletivamente as linhas de produção e a ordem de prioridades de execução das tarefas. Ainda, as moradias são organizadas em agrovilas.

2. As características das cooperativas de produção agropecuárias

As CPAs do MST, bem como os demais tipos de organizações de trabalho associado introduzem modificações significativas na sua estrutura, quando comparadas às empresas capitalistas.

Nas CPAs a propriedade pertence a um coletivo composto por associados que são, ao mesmo tempo, proprietários e trabalhadores, pois não há lugar para sócios que participem apenas como investidores. No caso dos assentados que se decidiram pelo trabalho coletivo, a premissa básica para a participação na CPA é o fato de terem obtido a propriedade de um lote de terra por meio da reforma agrária, porém a propriedade da terra agora ou é da CPA ou do coletivo de sócios¹³; os insumos, equipamentos e benfeitorias são da cooperativa e todo patrimônio posteriormente constituído está sob o controle e em nome da cooperativa, com exceção do capital social que fica em nome dos associados.

A forma jurídica de cooperativa altera fundamentalmente o regime de trabalho suprimindo o assalariamento e instituindo a figura da propriedade privada coletiva. Dessa forma, as CPAs estão baseadas em uma relação distinta da relação capital - trabalho assalariado. O trabalhador típico da autogestão é o associado e não o assalariado. O associado não é um proprietário no sentido habitual do termo, mas, também, não é uma pessoa que se veja na eminência de vender a sua força de trabalho no mercado. Uma vez integrado a uma organização de trabalho associado, ela passa a gozar de uma situação de trabalho que é radicalmente diferente daquela do trabalhador assalariado.

[...] o associado distingue-se do assalariado pelo fato de que o ato de associação concede-lhe *estabilidade no posto de trabalho*, ou seja, o direito de manter-se como membro da comunidade de trabalho por todo o tempo de sua vida útil como trabalhador, observadas, evidentemente, a

¹³ - Embora formalmente o título de posse da terra esteja no nome dos integrantes da cooperativa, a terra *pertence* ao coletivo como um todo. Nos “[...] coletivos, mesmo que o título seja do indivíduo, não tem divisão, ou seja, a área não é parcelada” (CONCRAB, 1996b, p. 73).

sobrevivência do empreendimento e certas regras coletivamente estabelecidas (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 36-7, grifo dos autores).¹⁴

Um outro fato que nos indica que as relações de trabalho nas OTAs ocorrem por meio de uma lógica diferente daquela inerente à compra e venda da força-de-trabalho é o de que elas, normalmente, não utilizam o recrutamento e seleção de pessoal por meio do mercado. Se o empreendimento necessita de pessoas para um determinado posto de trabalho ou função técnica, a busca por este profissional dá-se de forma endógena, ou seja, no caso das empresas de autogestão as indicações de candidatos são feitas pelos próprios associados e, no caso das CPAs, a pessoa vem dos quadros do Movimento e é indicada por ele.

Não é incomum nas CPAs ocorrerem também permutas de lotes. Algumas vezes, quando os membros de um assentamento decidem-se pela coletivização, pode ocorrer de alguns assentados não se adaptarem ao trabalho coletivo. Nesse caso é possível fazer-se a permuta de lotes com pessoas de outros assentamentos que queiram integrar uma CPA.¹⁵

De acordo com a Concrab (1996b, p. 24-5), uma das condições básicas para a constituição de uma CPA é a adoção de procedimentos e medidas padrões nas áreas da administração e da gestão.

A forma de gestão preconizada é a democrática que, para o Movimento, constitui-se em elemento pedagógico valioso, pois leva as pessoas a desenvolverem atitudes de responsabilidade e a disciplina. Para o SCA, todos os associados em uma empresa organizativa devem ter os mesmos direitos e deveres, o que significa o direito e o dever de participar das decisões de planejamento, de trabalho e da distribuição das sobras¹⁶.

¹⁴ - Tanto nas empresas de autogestão, como na CPA estudada neste trabalho, há relatos de expulsão de associados da organização. No entanto, esse é um processo bastante complicado, pois a comunidade de trabalho tem grande resistência em expulsar um membro. Em todos os casos verificados, isso apenas ocorreu mediante faltas graves cometidas e depois da assembléia geral ter dado várias chances de recuperação ao associado.

¹⁵ - “Nós éramos assentados de Bom Retiro, perto de Friburgo. Lá era um lote individual. E como tinha família aqui que não se adaptava no coletivo, fizemos a permuta. Eu já era do MST. Qual a diferença? Tem tantas diferenças. O jeito que a gente convive com as famílias, aqui é tudo mais unido, há solidariedade, companheirismo, e é bom trabalhar junto. Não me acertaria mais trabalhar sozinha”. Associada da Cooperunião em entrevista realizada em 2002.

¹⁶ - No cooperativismo não se utiliza o termo lucros, mas sim o de *sobras* que significa o excedente produzido pelo empreendimento.

As principais formas de participação são a direta, expressa na assembléia geral, e a representativa, por meio da eleição de pessoas para comporem os conselhos e as coordenações dos setores ou dos núcleos de base.

O projeto do SCA propõe a criação de uma estrutura mínima que deve ser implantada em todos os tipos de cooperação. Essa estrutura baseia-se na participação dos assentados por meio de sua organização nos núcleos de produção ou núcleos de base. A reunião dos núcleos forma o contingente das assembléias com poder de legitimar a posse da direção composta por representantes dos núcleos.

Diferentemente do que ocorre nas outras modalidades de cooperação que se organizam por meio de núcleos, a organização do trabalho nas CPAs dá-se por meio dos setores. Basicamente existem dois tipos de setores, os de produção e os de serviços. Os setores são organizados a partir da divisão do trabalho, com a lógica de postos de trabalho que são definidos tanto pela atividade econômica desenvolvida pela cooperativa como pela capacitação técnica dos associados. Os setores básicos de produção geralmente encontrados nas CPAs, embora possa haver outros, são os de grãos, animal, máquinas, horta e reflorestamento, e construção. Os setores de serviços são divididos em dois, sociais e administrativo e são criados para atender necessidades internas da cooperativa, tais como creches, refeitório, saúde etc.

De acordo com a Concrab (1996b, p. 31), a CPA geralmente é gerenciada ou dirigida por um *Conselho de Administração* ou *Deliberativo* ou *Coordenação*, órgãos que têm o mesmo significado, porém cada CPA pode denominá-lo de uma forma. Cada CPA define a sua instância representativa que é composta por um membro de cada setor de produção e serviço. Entre os membros que compõem esta instância são escolhidos os que integrarão o *Conselho Diretor* ou *Diretoria Executiva*. O órgão máximo deliberativo é a assembléia geral. Mesmo que os membros integrantes dos Conselhos sejam escolhidos nos setores, os eleitos deverão ser ratificados em assembléia geral.

A estrutura de poder que emerge nas organizações de trabalho associado expressa, por um lado, a situação de classe dos trabalhadores e, por outro, a negação do sistema de classes. O capital é suprimido no âmbito das OTAs. Os trabalhadores encontram-se em condições de igualdade frente à ausência de propriedade, riquezas ou poder, o que se manifesta no plano subjetivo como uma aspiração à integração igualitária ou democrática

no seu empreendimento. Essa igualdade encontra-se expressa formalmente na assembléia geral do coletivo de trabalhadores, na qual todos têm o direito de se expressar e deliberar livremente. Dessa forma, a assembléia transforma-se em espaço fundamental para o exercício da gestão.

A assembléia geral dispõe o que há de mais fundamental na estrutura de poder das OTAs.

Ela é a instância máxima de tomada de decisões do trabalhador coletivo. Ela é, de fato, o próprio trabalhador coletivo no pleno exercício de suas funções autogestionárias. É a instância na qual qualquer assunto pode ser posto, debatido e, afinal, deliberado e da qual cada trabalhador individualmente participa sem qualquer restrição e em condições de absoluta igualdade formal [...] (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 85).

Este princípio democrático remonta à gênese do movimento operário popular e também do cooperativismo.

De acordo com trabalho publicado por Vieitez e Dal Ri (2000), os princípios que regem as organizações dos trabalhadores, como conselhos ou sindicatos, são, no essencial, os mesmos que norteiam as cooperativas. Dentre esses princípios destacamos: a) o controle democrático por parte dos membros garante que os trabalhadores possam dirigir suas organizações; b) a adesão voluntária e aberta que nega o caráter discriminatório e de exclusão social sobre o qual se erigem as organizações burguesas; c) a importância atribuída à educação, à capacitação e à informação revela que a educação ilimitada dos trabalhadores constitui um quesito essencial para o desenvolvimento e reprodução de suas organizações; d) a cooperação entre as cooperativas explicita o valor de cooperação e solidariedade historicamente preconizado pelas organizações populares; e) participação econômica dos associados reforça o caráter democrático da cooperativa, determinando uma distribuição equitativa dos proventos.

No entanto, as OTAs avançam politicamente em relação aos partidos e sindicatos na medida que, por exemplo, estabelecem a prática de democracia direta ou autogestão. Comparando-se essa prática nas CPAs com as de outras OTAs, observamos que, em geral, nas CPAs o esforço para que os associados mantenham-se ativos e participativos na organização é acentuado, o que se traduz na presença de diversas modalidades de organismos mediadores de base, ou próximos a ela, e na alta frequência com que se realizam reuniões deliberativas.

Como podemos observar pelos objetivos explicitados pelo SCA, o MST deseja, além de resolver os problemas econômicos nos assentamentos, obter militantes que sejam sustentados pelas CPAs, cujo trabalho seria o de atuarem politicamente no interior do Movimento e em outras organizações populares. Esse tipo de ação é denominado no MOP de *liberação de quadros*. Dessa forma, as CPAs estariam atingindo os seus objetivos econômicos e políticos.

[...] as experiências de cooperação desenvolvidas em nossas bases devem ser entendidas como mais uma ferramenta de luta contra a burguesia [...]. Portanto, para dar continuidade à luta é preciso que mais e mais companheiros se somem nestas fileiras com a tarefa de fazer avançar o MST e o SCA, onde as CPAs e associações que por sua organização possibilitam um aproveitamento mais racional de meios de produção, recursos naturais, da organização do trabalho, liberem companheiros para atuarem nas diferentes frentes de luta dos trabalhadores. [...] No caso da COPTIL, mantém oito militantes liberados para o conjunto do MST e do SCA e estes são vistos como se estivessem trabalhando na produção da cooperativa (CONCRAB, 1996b, p. 77-8).

Geralmente, os militantes liberados recebem retiradas¹⁷ pela média dos trabalhadores da CPA. Porém, esse processo de liberação de pessoas para o trabalho político não é tranqüilo no interior do SCA. É necessária muita discussão política e o convencimento dos grupos de que a liberação é *justa*.

Uma outra questão que o Movimento levanta é sobre a participação das mulheres nas cooperativas e os benefícios advindos dessa atividade. A orientação do SCA é de que todos os membros da família que realizem atividades na cooperativa sejam associados. Os jovens podem integrar-se à cooperativa a partir dos 16 anos. Essa medida previne problemas com a legislação trabalhista. Porém, traz benefícios não apenas do ponto de vista legal, mas, também, e principalmente, do ponto de vista político, pois na medida em que todos são sócios “[...] assumem uma posição de igual para igual na cooperativa com direitos e deveres iguais. No caso da mulher, na medida em que [se] torna sócia, integra-se ao processo de produção e através do econômico vai criando espaço cada vez maior para a participação política [...]” (CONCRAB, 1996b, p. 28).

¹⁷ - No cooperativismo também não se utiliza o termo salário, e sim o de *retirada* que corresponde aos proventos recebidos pelo trabalhador.

De acordo com o MST, apesar das definições políticas para combater o machismo e a discriminação das mulheres, nem sempre essa linha é colocada em prática. Poucas mulheres atuam como militantes nas instâncias mais elevadas do Movimento. Dessa forma, o MST considera as cooperativas como um espaço importante a ser ocupado, pois na medida em que as mulheres são associadas, conquistam uma posição de igualdade em relação aos demais associados, criam um espaço para a libertação econômica e, ao mesmo tempo, garantem a formação político-ideológica.

No campo das CPA's, as companheiras devem também aceitar o desafio de buscar este espaço, de se associar, de participar das instâncias de direção. A cooperativa deve criar condições para essa participação organizando creches, restaurantes coletivos, desenvolvendo linhas de produção e serviços que absorvam toda a mão-de-obra. [...] devemos sempre ter claro que a luta pela libertação da mulher é parte integrante da luta pela transformação da sociedade (CONCRAB, 1996b, p. 33-4).

3. A dinâmica das relações e os principais problemas das CPAs

O modelo mais avançado de cooperação proposto pelo SCA, a CPA, tem encontrado várias dificuldades desde a sua implantação em 1989.

Segundo Singer (2002, p. 104), a CPA foi inspirada no modelo cubano, no qual a cooperativa tem pouca autonomia em relação ao Partido e ao Estado e se enquadra no planejamento nacional. “Em poucos anos ficou claro que, no Brasil, este tipo de cooperativa não era compatível com as aspirações da grande maioria dos assentados. Somente uma minoria politicamente convicta aderiu com entusiasmo às CPAs e persiste nelas” (SINGER, 2002, p. 104). Até 1993, foram registrados vários conflitos seguidos de abandono por grande parte dos associados.

As CPAs revelaram vários problemas e deficiências de cunho administrativo e técnico, dada a falta de experiência dos assentados nessa área. Porém, os principais entraves no desenvolvimento das cooperativas devem-se, principalmente, a dois fatores.

O primeiro diz respeito ao fato de que a maioria dos assentados prefere o trabalho individual, mesmo que isso signifique um padrão de vida mais baixo e maior risco quando consideradas a competição do mercado e a oscilação de preços dos produtos agrícolas. Nas empresas capitalistas, os assalariados, após venderem a força de trabalho para garantir a

sobrevivência, são obrigados a trabalhar cooperativamente sob o jugo e a coordenação do capital, pois a cooperação é força produtiva. Além disso, a divisão e a fragmentação do trabalho já estão postas e é *natural* para o trabalhador ocupar um posto de trabalho. Nesse sentido, quando uma empresa capitalista em crise ou em processo falimentar é transformada em autogestionária, o trabalhador coletivo já está constituído. Portanto, não se coloca para esses trabalhadores a opção de dividirem a fábrica em pequenos nichos ou oficinas, pois perderiam força de produção e o empreendimento não seria viável. Além disso, por ocuparem determinados postos de trabalhos por toda a vida produtiva, não têm tanta dificuldade em avaliarem a contribuição de cada um ao produto e, portanto, para definirem normas para a distribuição dos resultados, embora possa haver discordâncias a esse respeito entre os associados.

O trabalhador rural encontra-se em situação totalmente diferente. Em primeiro lugar, a organização e a divisão do trabalho ocorrem por meio de uma lógica diferente daquela encontrada no interior da fábrica. Na grande propriedade rural capitalista que emprega assalariados, o trabalhador coletivo raramente apresenta o mesmo grau de interdependência e organicidade que caracteriza o trabalho industrial. Em segundo lugar, há uma certa cultura entre os trabalhadores rurais que preserva a visão e, portanto, as aspirações de que é possível obter-se a independência econômica por meio da exploração da pequena propriedade. Além disso, as características de produção no campo são de tal ordem que elas ainda podem aparecer ao trabalhador como exequíveis, ou seja, a produção de alguns produtos pode ser obtida com sucesso por meio de técnicas artesanais, com baixa aplicação de tecnologia e de capital, como, por exemplo, a hortifrutícola, ou a criação de pequenos animais. Em suma, o trabalhador deseja uma situação de proprietário na qual possa preservar a sua autoridade de chefe de família, a sua autonomia e a perspectiva de melhoria de vida. Assim, não nos surpreende que o assentado ao deparar-se com o trabalho *coletivo*, ou com a possibilidade de vivenciar essa experiência, com todas as implicações decorrentes dessa forma de organização do trabalho, resista e rejeite a inovação.

O segundo fator de fracasso reside no retorno financeiro baixo e na forma de distribuição das sobras. Em relação ao retorno financeiro, há um certo imediatismo dos assentados que esperam, em pouco tempo, obterem ganhos abundantes e seguros. E, se isso

não ocorre, eles fazem a opção pelo lote individual. Quanto à distribuição das sobras, o MST propõe que ela seja calculada levando em consideração as horas trabalhadas. Segundo a Concrab (1996b, p. 58-9), os primeiros grupos coletivos que foram criados tinham um caráter mais comunitário e religioso do que econômico-empresarial e organizativo. Não havia um controle rigoroso do trabalho, pois se imaginava que cada membro trabalharia de acordo com a sua consciência e, assim, não haveria necessidade de um mecanismo de controle. “Querer controlar o trabalho nesta fase da cooperação no MST, era entendido como ditadura, ou burocracia, ou mesmo era rejeitado pela forte ideologia artesanal de nossa base camponesa” (CONCRAB, 1996b, p. 59). Neste período, a distribuição dos resultados da produção era baseada no igualitarismo, isto é, independente de quanto cada um trabalhava, todos recebiam igual, pois qualquer diferença na distribuição era taxada de exploração de uns sobre outros. Esse tipo de coletivo multiplicou-se nos anos de 1985 a 1988, mas aos poucos foram falindo e contribuindo para desacreditar o projeto coletivo. O principal problema encontrado no igualitarismo é que ele desestimula o trabalho, ou melhor, as pessoas que poderiam aumentar a produtividade, não se vêem recompensadas pela sua maior contribuição. E o que é mais grave, “isto cria espaço para que alguns oportunistas e preguiçosos *deitem nas cordas* em nome da igualdade” (CONCRAB, 1996b, p. 59, grifo do autor). O descontentamento acabava fazendo com que os trabalhadores mais produtivos deixassem o coletivo. Os novos grupos que foram surgindo depois dessas experiências, passaram a adotar a forma de distribuição dos resultados que leva em conta quanto cada membro trabalhou. Atualmente, a maior parte dos coletivos e das cooperativas adota o critério de horas trabalhadas para a distribuição das sobras. Porém, essa forma ainda gera descontentamentos. Os assentados manifestam discordância com a falta de incentivos aos que trabalham mais e produzem melhor, pois mesmo que as retiradas sejam calculadas de acordo com o número de horas trabalhadas, elas não consideram as diferenças de esforço nem de resultado. “Isso leva alguns a *amolecerem o corpo* primeiro e depois optarem pelo lote individual, onde esforço e produtividade não são compartilhados nem os ganhos uniformizados pela média” (SINGER, 2002, p. 111). Para a Concrab, o novo desafio coloca-se em encontrar a forma de “implementar em sua totalidade o princípio socialista *a cada um segundo o seu trabalho*” (1996b, p. 60, grifo do autor). As primeiras experiências apontam para o pagamento de acordo com as horas trabalhadas mais a produtividade do

trabalho como caminho a ser buscado. No entanto, ainda são poucos os coletivos e CPAs que aplicam esse princípio.

Um outro problema grave que as CPAs e os coletivos encontram, e que está relacionado ao anterior, é a baixa produtividade. Na empresa capitalista, como vimos anteriormente, há várias formas de controle do trabalho e da produtividade. Além disso, se ocorrerem problemas no mercado e queda nas vendas, o capitalista dispensa o capital variável. No entanto, no sistema autogestionário das CPAs, o controle do trabalho só pode ser aquele que emane do coletivo dos trabalhadores. E se há problemas de colocação dos produtos ou de vendas, a política da cooperativa não é a de dispensar os associados. Os associados são trabalhadores permanentes do empreendimento e o principal objetivo deste é garantir os postos de trabalho. “Atualmente, estima-se que nas [...] CPAs este problema de ociosidade de mão-de-obra chegue a 40% e que, além de não produzir, há um custo fixo interno porque estas pessoas têm que comer, ter saúde etc.” (CONCRAB, 1996b, p. 42).

Ainda há um outro óbice que diz respeito ao ritmo do trabalho. Vieitez e Dal Ri (2001) verificaram que, principalmente nos primeiros anos de funcionamento, os ritmos de trabalho diminuíram de modo acentuado na maioria das empresas de autogestão estudadas. Esse fato deu-se, em primeiro lugar, em consequência dos problemas inerentes à transição de um tipo de organização para outro e, em segundo, por causa de equívocos de gestão frequentemente relacionados à incompreensão do coletivo quanto à real situação da empresa de autogestão. A dinâmica que se estabelece em uma OTA é distinta da que existe nas empresas capitalistas. A ausência da pressão recorrente do capital com vistas à sua valorização faz com que o coletivo trabalhe, em geral, num ritmo mais lento. Contudo, após um determinado período de tempo, no qual o controle sobre o trabalho foi bastante afrouxado, trazendo implicações como a falta de disciplina, a inobservância dos horários, o aumento de faltas não justificadas, a negação da autoridade das coordenações e outras manifestações do gênero, o que ocasionou evidentemente problemas graves de produção para várias das empresas, elas começaram a construir uma nova categoria a qual os autores citados definiram como sendo *a regulação* do trabalho. Aos poucos, os próprios trabalhadores começaram a discutir essas questões para, em seguida, implantarem regras e normas de comportamento para o coletivo.

Vários dos comportamentos inadequados encontrados nas empresas de autogestão por parte dos associados, também se manifestam nas CPAs, como a não observância dos horários, a falta de disciplina, a ausência não justificada da cooperativa, entre outros. Nesse sentido, o Movimento também foi elaborando normas e regras de conduta incorporadas ao manual de disciplina e aos regimentos internos das CPAs que prevêm punições de ordem política e econômica, de acordo com a falta cometida. Como exemplo podemos citar: a falta a uma reunião ou assembléia tem como punição o desconto de quatro horas trabalhadas; afastar-se da cooperativa sem comunicar os coordenadores leva ao desconto de dez horas por dia de ausência. Para penas mais severas, os casos são primeiramente discutidos nas instâncias pertinentes. Entretanto, o Movimento salienta que a principal atitude a ser tomada para se modificar esses *desvios* é trabalhar os aspectos da consciência e do convencimento, pois as CPAs não têm os mecanismos que as empresas capitalistas dispõem para controlar os funcionários.

Por último, a baixa produtividade também pode estar relacionada à forma de distribuição realizada nas CPAs. Além dos elementos já elucidados anteriormente, o problema é agravado pelo fato de que na maioria dos grupos há adiantamentos ou antecipação de sobras distribuídas antes do balanço anual da cooperativa. Fixa-se um valor por hora trabalhada mesmo antes de se ter conhecimento do valor total da produção. Essa prática, além de confrontar-se com a tentativa de conjunção entre horas trabalhadas e produtividade para cálculo da distribuição de sobras, ainda faz com que a cooperativa chegue ao final do ano sem ter nada para distribuir. Isso ocorre principalmente nas cooperativas que ainda têm poucos anos de funcionamento. Dessa forma, o coletivo acaba interpretando que todos receberão o mesmo, independente de quanto trabalhou, o que leva a rebaixar a produtividade.

A pré-fixação do valor para a hora trabalhada também pode reforçar nos associados a *ideologia de assalariado*. Dito de outra forma, o associado acaba comportando-se como se a cooperativa fosse o *patrão* e ele o trabalhador assalariado que percebe uma quantia fixa por mês, independente do volume da produção e das vendas.

De acordo com relatos da Concrab (1996b, p. 46), essa postura de empregado existe em praticamente todas as CPAs e coletivos. Também podemos deduzir a existência dessa postura por outros relatos contidos nesse documento que critica a falta de cuidado dos

associados para com os bens do coletivo, como, por exemplo, ferramentas e maquinários deixados atirados, máquinas guardadas sem limpeza e lubrificação, produtos deixados na lavoura sem colher, desleixo para com os veículos do coletivo, etc. (p. 53). Observamos (VIEITEZ; DAL RI, 2001) esse mesmo tipo de comportamento nas cooperativas de autogestão urbanas. De fato, as atitudes dos associados não se distinguem muito das dos trabalhadores assalariados das empresas tradicionais. No geral, os associados aparentam um conformismo e uma passividade do trabalhador em relação a sua situação de trabalho. Algumas exceções foram encontradas, em especial naquelas empresas ditas ideológicas. Nessas foi possível constatar que os associados têm autonomia e iniciativas de várias ordens e visível interesse pela empresa. A diferença, aparentemente, é que os associados destas empresas sentem-se efetivamente proprietários e responsáveis pelas organizações.

Contudo, o Movimento tem uma outra explicação para as atitudes relatadas. Trata-se do que o MST denomina de *perda da noção de valor* (CONCRAB, 1996b, p. 53-57). A noção de valor das coisas como bens, máquinas, equipamentos, instalações, animais etc., fica clara quando a pessoa tem contato direto com o mercado por meio da venda ou troca de um produto por outro, ou seja, quando participa do processo de troca de mercadorias. Quando a pessoa fica sem o contato com o mercado e apenas produz para o consumo ou, no caso dos coletivos, se a pessoa não trabalha na função de comercialização, ela acaba, aos poucos, perdendo a referência do valor dos bens e mercadorias. Segundo o MST, “Para essas pessoas, os produtos passam a representar apenas o seu valor de uso, e este varia de pessoa para pessoa, na medida em que variam as necessidades de cada um, em relação a cada tipo de bem” (CONCRAB, 1996b, p. 53). Essa perda da noção de valor dos produtos leva ao desperdício, e o desperdício ao prejuízo econômico para o coletivo. O desperdício ocorre, também, de acordo com o Movimento, na perda de tempo de trabalho e na baixa produtividade e qualidade dos serviços que se faz no coletivo. “*É o vínculo com o mercado que determina a necessidade de se observar e valorizar o tempo de cada trabalhador*” (CONCRAB, 1996b, p. 54, grifo do autor).

Do nosso ponto de vista, aqui se encontra a maior contradição das CPAs, bem como dos outros tipos de organizações de trabalho associado, qual seja, não obstante o caráter coletivo e democrático interno das OTAs, elas continuam tendo o estatuto de propriedade privada tanto no plano legal quanto no econômico. Em uma palavra, as OTAs são unidades

econômicas produtoras de mercadorias. São unidades econômicas que estabelecem relações de produtoras de mercadoria com os demais sujeitos econômicos por meio dos mecanismos de mercado.

No *Caderno de Formação* número 20, do MST, publicado em 1993, o Movimento tenta explicitar o que entende e como entende *o mercado*. Para o MST, o mercado não deve ser entendido no seu sentido comum, mas sim como uma categoria que integra os aspectos: alternativo; diferente; e de oposição. O SCA pretende influenciar na formação de um mercado “[...] alternativo ao mercado capitalista, que cria falsas necessidades (ideologia do consumismo) e que beneficia apenas em torno de 1/3 da população. [Busca] criar um mercado popular e solidário, com produtos vinculados a necessidades do povo” (MST 1993 apud POKER, 1999, p. 51). Esse mercado deve ter as seguintes características: ser “[...] popular (de massa); local / regional; ideológico / propaganda da reforma agrária; de comercialização direta entre os trabalhadores” (MST 1993 apud POKER, 1999, p. 51) e ser articulado entre campo e cidade.

Com efeito, as relações de trabalho internas às organizações não precisam ser necessariamente capitalistas. No entanto, a condição de produtoras de mercadorias traz várias conseqüências às CPAs e demais OTAs. Elas estão sujeitas às irracionalidades e oscilações econômicas dos mercados. Além disso, têm que participar da competição econômica, cujas regras e parâmetros são estabelecidos pelas empresas capitalistas e pelo Estado burguês e não pelas organizações de trabalho associado. E, por último, podemos dizer que o funcionamento das OTAs está, em boa parte, determinado pelas leis de valorização do capital.

As OTAs

[...] encontram-se determinadas pela necessidade de produzir valores de troca, por ter que realizar o valor de suas mercadorias ou, em outros termos, pela necessidade de regular suas atividades pelo tempo de trabalho despendido na produção. Mais do que isso, estão determinadas, em grande parte, não simplesmente pela produção de valores, mas pelo processo de valorização tal qual se realiza sob a égide do capital (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 58).

Nas CPAs o proprietário capitalista não está presente, dessa forma, os trabalhadores controlam os produtos do seu trabalho. Porém, com relação ao processo de intercâmbio social, eles continuam sendo produtores de mercadorias.

O fetichismo da mercadoria, enunciado por Marx (1982, livro 1, v. 1), encontra-se presente também nas CPAs. Embora elas tenham modificado aspectos importantes das relações de trabalho internas às cooperativas, isso não altera em essência as relações sociais mais amplas, às quais concernem tanto às CPAs como aos seus associados. Dessa forma, valores decorrentes da divisão social do trabalho estão presentes nas organizações, em oposição aos valores autogestionários.

Os associados não são vendedores da sua força de trabalho e tentam desenvolver no interior das CPAs valores contrapostos aqueles colocados pelo capital. Entretanto, como foram moldados, enquanto trabalhadores assalariados ou pequenos produtores, pelo mercado capitalista, conservam, em parte, as características culturais, ideológicas e psicológicas inerentes àquela situação. Em suma, se, por um lado, a comunidade de trabalho coloca valores sociais de solidariedade, ajuda mútua, associativismo, cooperação e planejamento conjunto, por outro, a prevalência do fetichismo da mercadoria suscita o individualismo e a competitividade tanto da empresa como dos associados.

Há uma outra ordem de problemas que é apontada pela própria Concrab a qual é formulada da seguinte maneira: “superar a ideologia artesanal oriunda do processo de produção único” (1996b, p. 46).

Para a Concrab, artesão é quem trabalha num processo produtivo em que sozinho, ou no máximo com a família, determina a forma como vai trabalhar, o tempo em que vai produzir e o que vai produzir. “Esse jeito de trabalhar sozinho, de tomar as decisões sozinho, de não precisar prestar contas do seu trabalho para ninguém, de definir o seu próprio horário, faz com que se crie na cabeça dos artesãos aquilo que chamamos de ideologia artesanal” (1996b, p. 46).

Essa *ideologia*, de acordo com a Confederação, não traz problemas se o artesão continua trabalhando sozinho. O que pode ocorrer é ele não conseguir competir no mercado e ser obrigado a vender suas terras. Porém, se o artesão resolve participar de uma experiência associativa, como os coletivos, associações ou cooperativas do MST, aí começam a aparecer os “vícios ideológicos originários da ideologia artesanal”. Isso ocorre

porque “[...] o camponês, no caso, está acostumado a trabalhar sozinho, e numa organização associativa são estabelecidas normas de funcionamento, que não existem na unidade familiar [...] Isso começa a criar confusões e desconfianças na cabeça e na prática do indivíduo” (CONCRAB, 1996b, p. 47).

Os problemas mais graves ocasionados por essa *ideologia*, apontados pela Concrab, são, em primeiro, o fato de que a cooperativa não consegue fazer avançar a divisão técnica e social do trabalho e, em segundo, que o artesão mantém uma relação de patrão e empregado com a cooperativa. Isso se dá porque, segundo a Confederação, os pequenos produtores guardam resquícios de amor à propriedade privada e não se sentem donos da cooperativa. Em geral, para eles, o patrão é a direção da cooperativa e, no setor de produção, o patrão é o coordenador do setor.

Ainda há dois outros entraves importantes ao desenvolvimento econômico das CPAs que, no entanto, vamos apenas apontar. Trata-se do problema da falta de capital para investimentos e o modelo tecnológico incorporado à produção das cooperativas. Na maioria dos casos, quando as CPAs iniciam as suas atividades, os associados não têm capital para investir e começam produzindo no máximo uma ou duas culturas principalmente de grãos, que têm um ciclo longo e, portanto, não proporcionam retorno em curto prazo. Como os associados não dispõem de nenhum capital, os recursos necessários para os investimentos na cooperativa dependem da comercialização do que é produzido pela própria CPA.

Quanto à questão da tecnologia, a Concrab (1996b, p. 50) aponta que, no geral, as cooperativas e coletivos continuam utilizando técnicas pouco produtivas. Mas indica que essas técnicas deveriam ser substituídas por alternativas mais baratas e que já se encontram disponíveis junto às instituições de pesquisa, extensão e universidades. Muitas dessas tecnologias alternativas trazem melhorias significativas na produtividade, absorvem mão-de-obra e necessitam de baixo volume de investimento financeiro. Porém, essa alternativa também demanda discussões para a implementação de mudanças necessárias e tempo para que as pessoas possam iniciar novos processos de trabalho.

Apesar das dificuldades e problemas encontrados pelas CPAs aqui relatados e, também, das contradições do fenômeno que tentamos apontar mediante à análise, a Concrab avalia que as cooperativas mostram-se, enquanto forma de organizar a economia

nos assentamentos, superiores à pequena propriedade e às outras formas de organização no campo e, também, ao de muitas famílias que vivem empregadas na cidade .

Nas CPAs, criam-se creches, refeitórios coletivos, possibilitando a participação das mulheres na produção. [...] A integração com grandes agroindústrias, opção e condição de algumas cooperativas, possibilitou o acesso ao capital e ao conhecimento e qualificação da mão-de-obra dos agricultores. A capitalização das CPAs leva os assentados das CPAs a estarem em média com renda maior do que os individuais e a capitalização é em média 10% superior. O padrão de vida é superior na maioria dos lugares ao de muitas famílias que vivem empregadas na cidade, considerando a produção e renda monetária. É em média também superior aos posseiros, meeiros e até grande parcela de pequenos agricultores que ainda resistem no campo (CONCRAB, 1999, p. 24-5).

Da mesma forma, trabalhos realizados por pesquisadores em assentamentos ou que estudaram a temática, tais como os de Poker (1999), Leandro (2001), Gallo (2003), Souza (1999 apud SINGER 2002), Sizanowski (1998 apud SINGER 2002) chegaram a conclusões muito semelhantes.

“Com relação ao funcionamento da cooperativa e aos avanços obtidos no assentamento, é notório a melhoria na qualidade de vida das famílias, da construção das casas, da infra-estrutura e dos setores de produção” (SOUZA 1999 apud SINGER, 2002, p. 112).

“[...] fazendo algumas comparações externas, como por exemplo, entre favelados urbanos e esses assentados, podemos afirmar que sua condição de sobrevivência é superior às dos primeiros, pois se alimentam bem, têm casa, boa saúde, trabalho” (SIZZANOSKI 1998 apud SINGER, 2002, p. 112).

Na comparação desses grupos rurais com outros assentamentos, onde não há organizações cooperativistas, e com outros pequenos produtores rurais, fica evidente que as cooperativas superam as expectativas de sobrevivência e as condições de vida. O empreendimento econômico solidário rural suportou crises e permaneceu ativo sob a forma cooperativista, demonstrando que ele pode ser uma alternativa forte de inclusão social, geração de renda e trabalho aos excluídos do campo (GALLO, 2003, p. 231).

Outro fator que incide no processo organizativo e decisório das CPAs é a educação. A educação escolar, a geral e a profissional constituem-se em uma das instâncias básicas de formação da mentalidade e de padrão de comportamento dos trabalhadores.

A partir do crescimento das atividades do SCA e da necessidade de ampliação do número e tipos de cursos formais e informais para atender às demandas dos assentamentos, a Concrab criou o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra, que é um centro de formação e capacitação.

Para tentar enfrentar os problemas encontrados nas cooperativas, principalmente em relação a sua administração, a Concrab criou, em 1993, o Curso de Ensino Supletivo de 2º. Grau com habilitação em técnico em administração de cooperativas (TAC), em Braga, Rio Grande do Sul. No início da terceira turma, em 1995, o curso foi transferido para o Iterra incorporando-se ao Instituto de Educação Josué de Castro.

Como já enunciado na Introdução, essa escola, bem como o TAC serão objetos de análise no capítulo III, da Terceira Parte, deste trabalho.

4. Estrutura político-organizacional do MST

O MST possui uma estrutura política cuja hierarquia compreende quatro posições básicas: direção, militância, base e massa. De acordo com o documento do MST denominado *Cartilha*, n. 2, (apud POKER, 1999) essas instâncias são definidas da seguinte forma: 1) Direção. É o núcleo dirigente responsável pela direção, unidade e condução do movimento de massa. Há direção em nível local, estadual e nacional; 2) Militantes. São aquelas pessoas que dão sustentação e organicidade ao movimento de massa. São as pessoas mais conscientes, que fazem o vínculo entre os objetivos e as decisões que a organização toma com sua ampliação na base e no meio da massa; 3) Base. É constituída pelos trabalhadores que se identificam e se sentem como parte da Organização; 4) Massa. É constituída por todos os trabalhadores que se mobilizam em torno de objetivos comuns e que dão representatividade ao movimento. É a população atingida pelas mensagens do MST.

O MST possui uma coordenação nacional e diversas estaduais, porém todas têm a mesma estrutura. A principal instância de poder e de decisão é o Congresso Nacional (CN)

que se reúne de cinco em cinco anos. O CN é constituído por delegados eleitos nos Estados. Abaixo dessa instância, segue o Encontro Nacional que é realizado anualmente e tem por objetivo discutir e fixar as metas e a política de curto prazo a serem seguidas no ano seguinte. São delegados natos do Encontro Nacional: a Executiva Nacional; a Comissão Nacional dos Assentados; as equipes e comissões nacionais; um representante por Estado das secretarias e um das assessorias. Em ordem decrescente, abaixo do Encontro, vem a Executiva Nacional que é composta por dois representantes por Estado, indicados pelas Executivas Estaduais ou pelo Encontro Estadual do Movimento, e os membros da Direção Política. A Executiva Nacional reúne-se a cada três meses e tem por função colocar em prática as resoluções do Encontro Nacional e do Congresso Nacional, ordenar as finanças, representar o Movimento publicamente, responsabilizar-se pelas decisões políticas, entre outras. Segue a Direção Política que tem, entre outras atribuições, as de planejar as táticas e estratégias do Movimento para propô-las à Executiva Nacional, e desenvolver estudos sobre as necessidades políticas e práticas do Movimento, bem como propor soluções para as mesmas. Os membros que compõem a Direção Política são indicados pela Executiva Nacional que os escolhe dentre os melhores e mais capacitados militantes do Movimento, independente da região e da função (MST apud POKER, p. 19).

Segundo matéria publicada no jornal A Folha de S. Paulo (17 nov. 2002), as instâncias do MST, em ordem crescente, são: 0) sem-terra ou assentado; 1) líderes de grupos (em assentamento e acampamento); 2) líderes de assentamento e acampamento; 3) coordenações municipais; 4) coordenações regionais; 5) coordenações estaduais; 6) coordenação nacional. De acordo com a mesma matéria, o nível regional tem independência total de decisão e apenas comunica a instância superior se o assunto tiver repercussão estadual ou nacional. No nível estadual pode haver veto a uma decisão regional se houver entendimento de que ela prejudica o Movimento. E o nível nacional cuida da macropolítica (campanhas, marchas, padrões ideológicos). “Por isso é comum ver coordenadores nacionais falando em trégua nas invasões e alguns Estados as promovendo” (FOLHA DE S. PAULO, 17 nov. 2002, p. A10). São cerca de 60 líderes que elegem uma diretoria nacional todo ano, com poderes executivos.

O MST, enquanto movimento, não é uma entidade jurídica. Mas possui uma personalidade jurídica que detém o registro de propriedade de bens e que é utilizada nas

movimentações contábeis e financeiras, por meio da Associação Nacional de Cooperação Agrícola.

Como podemos observar, a estrutura política do MST, no geral, é bastante parecida com a estrutura sindical. Nas instâncias de base, muito embora possa haver diretorias formais, as decisões são tomadas em colegiados e assembléias, como já enunciado anteriormente.

Além das instâncias políticas, o MST organiza-se em setores. Os setores do MST (2003) são os de produção, cooperação e meio ambiente; direitos humanos; educação; gênero; saúde e cultura.

Em 1987, o MST constituiu o Setor de Educação para “[...] tratar dos desafios ligados à questão do direito à Educação dos Sem Terra” (2003, p.1). O setor está organizado nos 23 Estados nos quais o MST está presente seja por meio de pessoas que iniciam e levam adiante atividades nos assentamentos e acampamentos, seja por meio de equipes de educação e de coletivos regionais e estaduais. Há um Coletivo Nacional de Educação composto por membros representantes dos Estados e que se reúne três vezes ao ano. A partir das demandas existentes, são realizadas discussões e fixadas as linhas de ação e atividades prioritárias para a educação.

Os setores são organizados em Frentes de Trabalho que têm a incumbência de viabilizar as ações do setor. O setor de educação possui quatro Frentes de Trabalho, a saber, frente de educação infantil; frente de 1º. grau; frente de educação de jovens e adultos e frente de formação dos formadores. Voltaremos a essa questão na Terceira Parte deste trabalho.

Os próximos capítulos estão divididos em duas partes. Na Segunda Parte, na qual se inicia propriamente a discussão sobre as questões educacionais, faremos uma retomada das principais teorias sociológicas da educação com o objetivo de tentar compreender as principais contradições que perpassam o fenômeno educativo na atual fase do capitalismo, bem como para mais bem entender aquelas relativas ao nosso objeto de estudo.

SEGUNDA PARTE

Capítulo I

As Principais Teorias da Sociologia da Educação

As principais teorias sociológicas da educação e do ensino têm como uma de suas categorias centrais a reprodução social, com duas variantes principais: a reprodução do domínio de classe e a reprodução do equilíbrio social. Este princípio privilegia vários aspectos do processo educativo, mas, mesmo assim, deixa na sombra uma quantidade significativa de fenômenos importantes e diferenciados.

Sem dúvida, a escola contribui para a reprodução da ordem social estabelecida e tem na função ideológica um dos seus principais aspectos. Mas seria este o aspecto determinante na conformação do sistema de ensino capitalista?

Duas correntes de pensamento opostas e conflitantes sobressaem-se no plano da interpretação do fenômeno educativo. Essas correntes são as teorias funcionalistas e as teorias do materialismo histórico. As primeiras centram-se na problemática da integração social e na reprodução do equilíbrio e do consenso sociais, enquanto que as últimas centram-se na reprodução enquanto instância de controle dos conflitos entre as classes sociais visando à dominação.

Embora parte significativa dos trabalhos aqui discutidos tenha sido produzida por volta da década de 1970, ou antes, os seus resultados ainda dominam, em grande parte, o debate intelectual.

Além das já citadas, ainda encontram-se outras teorias importantes. Uma delas é a que deriva das idéias desenvolvidas originalmente por Marx e Engels e, posteriormente, trabalhadas pela denominada pedagogia soviética, e que coloca a necessidade da união entre ensino e trabalho. E, outra ainda, que enfatiza a escola como participante das

transformações sociais e com um papel histórico a cumprir em termos da formação crítica do cidadão.

Umás e outras se subdividem em correntes divergentes.

Mas, a grande dificuldade que ainda subsiste a essas análises é a de assinalar os elementos pedagógicos que poderiam servir de base para organizar a educação e a escola de forma transcendente aos atuais princípios da educação capitalista, numa perspectiva democrática integral ou radical. Ou melhor, tratar-se-ia de encontrar esses elementos não apenas como teses, mas como elementos embrionários na realidade atual.

Para nós, trata-se de tentar responder como as teorias vêm a escola atual, quais as suas principais determinações e problemas e, sobretudo, quais as potencialidades que ela contém propiciadoras de mudança em direção à democratização.

Neste capítulo, passamos em revista as principais teorias sociológicas da educação, e suas derivações, chamando a atenção para aquelas que consideramos como sendo as principais contribuições de cada abordagem¹⁸. Esta revisão crítica constitui-se em uma oportunidade para que possamos definir melhor o nosso próprio caminho, bem como os nossos objetivos neste trabalho.

1. A corrente funcionalista

Muitos sociólogos, ao se referirem a esta teoria, falam melhor de análise funcional do que de enfoque funcionalista ou funcionalismo. Assim, a análise funcional se emprega para designar o estudo de fenômenos sociais como operações ou efeitos de estruturas sociais específicas, tais como sistemas de parentescos ou sistemas de classe; portanto, aparece comumente na forma composta, estrutural-funcionalista.

De acordo com Triviños (1992, p. 84), a busca das raízes da análise funcional pode levar a pesquisas muito longe no tempo, mas está-se seguro de que ela alcançou um verdadeiro status apenas no segundo quartel do século XX, no campo da sociologia, sob a influência da antropologia social.

¹⁸ - Além dos autores trabalhados neste capítulo, poderíamos, também, ter selecionado um brasileiro. No entanto, dentre os vários autores que aportaram importantes contribuições à área educacional brasileira, e tendo como referência o nosso objeto de estudo, selecionaríamos as concepções de Paulo Freire. Porém, como esse autor será trabalhado em capítulo posterior, decidimos não fazer essa discussão neste item.

Na atualidade, as teorias funcionalistas, aplicáveis ao estudo da estrutura social e à diversidade cultural, têm por objetivo a manutenção do sistema social e a melhoria da cultura do grupo. As partes específicas da estrutura social e da cultura do grupo operam como mecanismos que satisfazem ou não os requisitos funcionais.

1.1. A concepção de Durkheim

Durkheim¹⁹ traçou as linhas fundamentais da corrente funcionalista, tanto no que diz respeito à estrutura social, a questão do consenso, quanto à evolução sócio-histórica, os tipos de consenso.

Contrariamente aos teóricos da corrente socialista, Durkheim não acredita que o antagonismo entre a classe burguesa e a proletária possa levar à conformação de uma nova sociedade. Onde os socialistas vêem um antagonismo insolúvel, Durkheim enxerga o produto de uma regulamentação e harmonização insuficientes das relações sociais.

De acordo com Petitat (1994, p. 13), a medida mais radical proposta por Durkheim foi a supressão dos direitos de herança, mostrando acreditar que o problema está mais na desigualdade de fortunas do que na desigualdade nas relações entre capitalistas e assalariados.

Segundo Durkheim (1983, p. 138), existem duas fontes de conflito na sociedade: a primeira reside na velocidade das transformações, ou seja, as mudanças advindas pela mecanização modificaram profundamente os antigos mecanismos de integração, sem que a sociedade tivesse tempo para criar novos mecanismos e, a segunda, é a desigualdade nas condições externas da luta. As contradições são entendidas em seus aspectos negativos e não como produtoras de novas relações sociais.

Para Durkheim, a educação é algo eminentemente social. O caráter inato do indivíduo é “muito maleável e flexível, uma vez que pode sofrer determinações muito diferentes” (apud PETITAT, 1994, p. 13). A educação “não se limita a lhe dar um realce que não tinha, mas lhe acrescenta também alguma coisa” (apud PETITAT, 1994, p.13).

¹⁹ - Considera-se que o paradigma clássico da análise funcional é dado por Durkheim. Considerados os propósitos deste trabalho, abstraímos a enorme contribuição de Max Weber que fez um aporte específico à análise que tem como centro a cultura, embora ele tenha tido enorme influência em vários autores, como, por exemplo, em Parsons.

A transformação do indivíduo biológico socialmente indeterminado no indivíduo socialmente integrado dá-se por meio do processo educativo, pois “a sociedade não encontra pronta dentro das consciências as bases sobre as quais repousa; é ela própria quem as constrói”. (DURKHEIM, 1983, p. 390-1) A cada geração, a sociedade encontra-se diante de um papel praticamente em branco, no qual é preciso trabalhar tudo de novo.

Dessa forma, Durkheim acreditava que seria necessário imprimir às crianças os elementos morais e intelectuais de acordo com a estrutura social, por meio da ação sócio-pedagógica. Esta ação comporta duas classificações: a integração à sociedade política em seu conjunto e a integração a meios especialmente destinados.

De acordo com Durkheim, os valores de base que seriam convenientes imprimir aos jovens seriam, principalmente, o espírito de disciplina – submissão às regras; o apego aos grupos sociais – espírito de sacrificio e abnegação; e a autonomia da vontade – a livre submissão aos imperativos morais.

Em síntese, a educação, segundo Durkheim, reúne em torno de valores centrais aqueles que ao mesmo tempo ela distribui pelos ramos complementares da divisão do trabalho. A exigência fundamental de um consenso social e, ao mesmo tempo, a divisão funcional do trabalho, constitui a estrutura e os principais determinantes da escola como agente de seleção. Desta estrutura decorre a seleção da base moral e dos conhecimentos, técnicas e formas de pensamentos próprios de cada função social.

As idéias de Durkheim foram criticadas e questionadas, desde a questão de quem seleciona os valores básicos de uma sociedade, até o fato de que em sua teoria não há nenhum sinal dos conflitos entre os grupos e entre as classes sociais.

Para Bourdieu e Passeron (1975?, p. 31), a teoria de Durkheim assenta-se no postulado de que as diferentes ações pedagógicas que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente na reprodução dum capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a sociedade. Porém, pelo fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou de classes diferentemente situados nas relações de força, estas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural, ou seja, contribuem para a reprodução da estrutura social e, dessa forma, constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes, pelos quais se

encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura de relações de força entre as classes.

Para Petitat (1994, p. 15), Durkheim, cuja influência ainda se faz sentir, foi um desbravador que ultrapassou a simples história das idéias pedagógicas e estabeleceu elos entre a história escolar e a história social e cultural. No entanto, acrescenta que há pontos fracos em seu trabalho.

1. 2. O funcionalismo estrutural

A análise estrutural-funcional, como método de investigação dos sistemas sociais, está muito ligada aos nomes de Parsons e Merton, sociólogos norte-americanos de notável influência na educação e nos pesquisadores dos países periféricos. Fazemos um pequeno excursão aqui sobre os dois autores apenas para não deixarmos de lado as propostas funcionalistas, de modo geral mais conhecidas.

Parsons procurou construir uma teoria a que chamou funcionalismo estrutural a partir de uma reflexão sobre o interesse das teorias biológicas na compreensão das sociedades. A sociedade, a exemplo de um organismo vivo, ainda que de maneira mais completa, forma um sistema integrado dotado de qualidades homeostáticas que mantém o equilíbrio e a continuidade.

Esta concepção não exclui a mudança, no entanto, a idéia de uma sociedade estável que se volta espontaneamente em busca do próprio equilíbrio, está condicionada pela idéia de mudança dentro da continuidade, ou seja, de transformações evolucionistas.

Para Triviños (1992, p. 85), Parsons centra seu sistema sociológico sobre a idéia de ação. Em relação à teoria da ação, que serve de referência às outras idéias de seu sistema conceitual, podemos dizer que todas as proposições baseiam-se na ação de um ator individual ou de uma coletividade de atores. Parsons salienta que os atores individuais são organismos fisiológicos e que as coletividades de atores também estão integradas por indivíduos que são organismos fisiológicos. Mas a teoria da ação fixa o seu interesse não na constituição orgânica, fisiológica, mas, sobretudo, na organização das orientações do ator de uma situação.

Estas ações dos seres humanos formam sistemas de ações ou configurações.

Parsons monta quatro dimensões totalizantes ou sistemas: o sistema social; o sistema de valores (cultural); o organismo humano e a personalidade individual que interagem mutuamente.

Somente o sistema social e o de personalidade são sistemas de ação propriamente ditos. O organismo é o pressuposto fisiológico. O sistema cultural compõe-se de valores, normas e símbolos que orientam as possibilidades de escolha do agente e delimitam seus tipos de interação. O sistema social é composto de agentes, que têm sua ação social orientada segundo outros agentes, dentro de um quadro relativamente consensual de fins coletivos. O sistema da personalidade é centrado sobre o agente individual, que tende a satisfazer suas necessidades e a adotar comportamento compatível dentro da sociedade (DEMO, 1992, p. 222).

Parsons agrupa todas as ações em quatro funções fundamentais que servem de organograma para análises. São elas a integração, a manutenção dos modelos culturais, a realização das finalidades coletivas e a adaptação. A cada uma dessas quatro funções corresponde um subsistema. Na ótica deste autor, a função principal do subsistema de integração é “definir as obrigações de lealdade em relação à coletividade, tanto as que decorrem do fato de pertencer à sociedade global quanto as que concernem às diferentes categorias de status e aos papéis diferenciados no interior da sociedade” (PARSONS apud PETITAT, 1994, p. 16).

O autor parte do princípio de que existe uma integração das lealdades devidas aos grupos e às classes no seio da comunidade societal e de sua subordinação às exigências da coletividade como um todo, exigências estas públicas e das quais o Estado é o representante. Para Petitat (1994, p. 17) tal hipótese não é isenta de críticas, sendo o ponto de vista de Parsons voltado para os valores e normas dominantes, e sua sociologia, para as relações de dominação encaradas como legítimas.

Nas sociedades modernas, o sistema escolar é chamado a representar um papel de importância decisiva como veículo de valores extremamente gerais, como inculcador de lealdade à coletividade e, por fim, como agente de interiorização das escalas de estratificação e de prestígio. Parsons, de acordo com Petitat (1994, p.17), situa a “revolução no ensino” (obrigatoriedade do ensino e ampliação do período de estudo) ao lado das grandes revoluções industriais e democráticas.

Ao lado de Parsons, como um dos principais representantes do funcionalismo estrutural, encontra-se Robert Merton. Uma das contribuições de Merton ao funcionalismo é a análise que faz do conceito de função. Depois de realizar uma revisão dos vários significados que a palavra tem: de acordo com o senso comum; daquele utilizado por Weber (de ocupação); na matemática etc., Merton chega ao conceito que é fundamental na análise funcional e que deriva da antropologia social. “Eu definiria a função social de um modo de atividade totalmente padronizado” (apud TRIVIÑOS, 1994, p. 83).

Segundo Merton, a análise funcional fundamenta-se em três postulados interligados. O primeiro se expressa da seguinte forma: “[...] as atividades padronizadas ou itens culturais são funcionais para todo o sistema social ou cultural”. O segundo postulado se expressa no seguinte termo: “Todos os itens sociais e culturais preenchem funções sociológicas”. O terceiro, denominado postulado da indispensabilidade, é assim formulado: “todos os itens são indispensáveis” (apud TRIVIÑOS, 1994, p. 86). Merton ilustra esse postulado dizendo (a partir de Malinowski) que em cada tipo de civilização, cada costume, objeto material, idéia e crença têm alguma tarefa a cumprir, representam uma arte dentro de um todo que funciona.

Para Triviños (1994, p. 88), as críticas à análise estrutural-funcional concentram-se especialmente nos pontos de vista de Parsons e Merton. O primeiro, por exemplo, é criticado por haver concebido a classe escolar como agente de socialização “mediante a qual as personalidades individuais são treinadas para adequar-se motivacional e tecnicamente ao desempenho de papéis adultos”.²⁰ Também se levantam à dimensão eminentemente descritiva dos fenômenos que realiza a análise estrutural-funcional, ao mesmo tempo se condena sua limitada concepção da mudança.

De acordo com Demo (1992, p. 228) o funcionalismo de Parsons consegue abranger todos os conflitos e mudanças que ocorrem dentro do sistema, desde que não atentem contra o próprio sistema. Demo ainda acrescenta que a crítica freqüente de que o funcionalismo é conservador tem alguma razão de ser, e não é por acaso que é metodologia típica de países avançados, mais interessados em manter sua hegemonia do que em fomentar críticas capazes de impulsionar mudanças radicais.

²⁰ - MÁRQUES, D. *Educação comparada*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972, p. 156 cf. TRIVIÑOS, 1994, p. 88.

Triviños (1994, p. 82) parece compartilhar da posição de Demo, dizendo que reiteradas vezes a análise estrutural-funcional foi acusada de conservadora, defensora do equilíbrio e da adaptação social, o que, segundo o ponto de vista deste autor, do qual também compartilhamos, é verdadeiro. Acrescenta, ainda, que isto, em geral, se choca com a realidade dos povos subdesenvolvidos que reclamam mudanças substanciais em suas formas de vida que não se conciliam com as transformações dentro do sistema estabelecido, que propiciam os estrutural-funcionalistas. Esta prática que se desenvolveu nas escolas, especialmente nas zonas mais progressistas da América Latina, que ainda sobrevive em muitos lugares, só pode ser explicada historicamente. Todos os países latino-americanos, em diferentes níveis, têm vivido alto grau de dependência econômica e cultural dos países do centro hegemônico que regem o desenvolvimento destes povos. Para Triviños, esta sujeição enfraqueceu a criatividade e impediu de promover o desenrolar de iniciativas originais, ao mesmo tempo em que favoreceu a importação de modelos inadequados para o nosso mundo.

No entanto, e em síntese, em relação à pesquisa sobre educação, que é o que nos interessa aqui, a análise do funcionalismo estrutural prescinde da historicidade dos fenômenos sociais, coloca em relevo a idéia do equilíbrio do sistema social, ressalta a adaptação do sujeito ao organismo, ao meio, omite os conflitos sociais e as contradições, mostra uma tendência de análise especulativa, que a coloca longe da realidade que pretende descrever e explicar.

2. A reprodução de Bourdieu e Passeron

Entre tantas obras recomendadas e lidas, nas últimas décadas, é raro encontrar uma de leitura tão difícil e, ao mesmo tempo, interessante como *A reprodução*. Difícil talvez pelas traduções as quais temos acesso, pela impossibilidade que existe em se traduzir com rigor as sutilezas de uma língua que é, além disso, complicada pela longa ordenação proposital como a língua francesa. Mas é, também, uma leitura que gera muitos frutos e que nos faz refletir sobre o sistema de ensino, suas relações e principalmente suas desigualdades.

Em *A reprodução*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, por meio de pesquisas, abordam o sistema de ensino sob relações diferentes, nas funções de comunicação, de inculcação de uma cultura, de seleção e legitimação dessa cultura. E, por caminhos diferentes, chegam sempre ao mesmo princípio: ao sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais ou, dito de outra forma, à contribuição do sistema de ensino para a reprodução das relações de classe.

O principal conceito desenvolvido pelos autores que está no centro da sua teoria é o de *violência simbólica*. Violência simbólica traduz-se em “[...] todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força, junto a sua força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (1975?, p. 23). A violência simbólica não se resume à sua percepção subjetiva, como se poderia supor. Ela existe objetivamente a partir do momento em que existe a imposição de uma *significação*, pois esse ato elimina as outras significações possíveis. Como exemplo, poderíamos citar a imposição de uma língua, de uma crença ou, em última instância, de uma cultura, o que elimina outras línguas e crenças possíveis. Não há nenhuma sociedade sem violência simbólica, pois as sociedades estão baseadas em seleções de significações e de ações materiais de acordo com essas significações. A classe dominante tem um papel dominante na seleção e na imposição de significações e, portanto, na violência simbólica o que serve para mantê-la na posição dominante.

Algumas das principais teses que os autores defendem podem ser resumidas dessa forma:

a) Toda *ação pedagógica* é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um *arbítrio cultural*. A ação pedagógica é exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo, pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa ou pelo sistema de agentes explicitamente mandatários para esse efeito por uma instituição direta ou indiretamente educativa. A ação pedagógica visa reproduzir o arbítrio cultural das classes dominantes ou das classes dominadas.

b) A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária, pois a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de algum princípio universal, físico, biológico ou espiritual. As

opções (que ninguém faz) constitutivas de uma cultura revelam a sua necessidade, pois estão relacionadas às condições sociais da sua aparição e da sua perpetuação, condições sociais da sua produção e da sua reprodução.

c) Em uma formação social determinada, o arbítrio cultural que as relações de força entre grupos ou classes constitutivas dessa formação põe em posição dominante no sistema dos arbítrios culturais é aquele que exprime mais completamente, embora de maneira mediada, os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes.

d) A ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício a *autoridade pedagógica* e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la.

O conceito de autoridade pedagógica permite escapar à ilusão que consiste em creditar à pessoa do emissor a competência técnica ou a autoridade pessoal que, na realidade, é automaticamente conferida a todo o emissor pedagógico pela posição, garantida tradicional ou institucionalmente, que ocupa numa relação de comunicação pedagógica.

e) A ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da ação pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado.

f) O trabalho pedagógico é um processo irreversível que produz no tempo uma disposição irreversível à inculcação. A educação primária produz um *habitus* primário característico de um grupo ou de uma classe.

A produtividade específica do trabalho pedagógico, isto é, o grau em que ele consegue inculcar o arbítrio cultural nos destinatários legítimos, que têm mandato para reproduzir, mede-se pelo grau em que o *habitus* que produz é capaz de engendrar práticas conforme os princípios do arbítrio inculcado num maior número de campos diferentes. O trabalho pedagógico permite ao grupo ou à classe que delega na ação pedagógica a sua autoridade produzir e reproduzir a sua integração intelectual e moral sem recorrer à repressão externa e, em particular, à coerção física. O trabalho pedagógico é um substituto da violência física. A repressão física vem sancionar os insucessos da interiorização de um arbítrio cultural. O trabalho pedagógico, mais mascarado, é no fim tão eficaz como a violência física, que não pode produzir um efeito além da cessação do seu exercício direto.

De acordo com os autores, numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante, tem sempre uma função de sustentáculo da ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou classes, enquanto tende, seja por inculcação seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominadas, o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e a fazer-lhes interiorizar, numa medida variável, disciplinas e a censurar o que não serve aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, tomando a forma de autodisciplina e de autocensura.

2.1. Eliminação e seleção

Os autores afirmam que a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento da ilegitimidade do arbítrio cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão, que tem a maior força simbólica quando toma as aparências da auto-exclusão. Tudo se passa como se a duração legítima do trabalho pedagógico que é concedida às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão tome toda a sua força simbólica, ou seja, para que ele apareça àqueles que se lhe submetem como a sanção da sua indignidade cultural e para que ninguém suponha ignorar a lei da cultura legítima: um dos efeitos menos observados na escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter da classe dominada um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos, conduzindo à desvalorização do saber e do saber-fazer que ela domina efetivamente (1975?, p. 66-7).

Bourdieu e Passeron estabelecem uma relação entre capital lingüístico e grau de seleção dos alunos. A escola consegue eliminar aqueles que não satisfazem as suas exigências implícitas, e consegue obter dos outros a cumplicidade necessária ao seu funcionamento. É por ocasião das crises de acesso ao ensino universitário que se descobre que os conteúdos transmitidos e os modos institucionalizados da transmissão são objetivamente adaptados a um público definido, tanto pelo seu recrutamento social como pelo seu fraco volume. Um sistema de ensino que se fundamenta numa pedagogia de tipo tradicional não pode desempenhar a sua função de inculcação senão ao se dirigir a

estudantes dotados do capital lingüístico e cultural – e da aptidão para o fazer frutificar – que ele pressupõe e consagra sem nunca o exigir expressamente e sem o transmitir metodicamente.

Os autores argumentam que em oposição ao desembaraço *forçado* freqüente nos estudantes de classes médias e populares, que se esforçam para se conformarem às normas da verbalização universitária, o desembaraço que se diz *natural* das classes dominantes afirma o domínio bem conduzido da linguagem. Essa oposição entre os dois tipos de relação com a linguagem devolve à oposição entre dois modos de aquisição do domínio verbal, o modo exclusivamente escolar e modo de aquisição por familiaridade insensível, o único capaz de produzir completamente o domínio prático da língua e da cultura (p. 164-5).

Uma outra conclusão a que os autores chegam, e que deve ser destacada, diz que a maior parte daqueles que, nas diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos, eliminam-se mesmo antes de serem examinados e a proporção daqueles cuja eliminação é assim mascarada pela seleção abertamente operada, difere segundo as classes sociais. De acordo com dados empíricos, para resultado igual, os alunos das classes populares têm mais possibilidades de *se eliminarem* do ensino secundário, renunciando a entrar nele, do que a se eliminarem uma vez que tenham entrado ou serem eliminados pela sanção expressa dum insucesso no exame (p. 206).

Dessa forma, há duas vias para a seleção, a auto-eliminação e a eliminação via exames. Mesmo que o sistema não impusesse o processo de seleção via exames aos membros das classes dominadas, ainda assim o processo de auto-eliminação inerente a essas classes os eliminaria. Se a questão da taxa de insucesso nos exames aparece como sendo o processo de seleção por excelência, isso ocorre porque aqueles que correm o risco de serem eliminados nos exames são os que têm os meios para chegar até os exames.

2.2. Papel reprodutor da escola e do professor

Segundo os autores, todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas da sua estrutura e do seu funcionamento ao fato de que precisa se produzir, e reproduzir, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias, tanto ao exercício da sua função própria de inculcação, quanto

à realização da sua função de reprodução de um arbítrio cultural de que ele não é produtor (reprodução cultural), e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (p. 81).

É ao mesmo tempo no domínio prático da linguagem transmitida pela primeira educação até ao domínio simbólico exigido pela escola, passando pelas condições sociais da aquisição mais ou menos completa desse domínio verbal, que reside o princípio das variações da relação com a linguagem escolar, relação reverencial ou liberta, afetada ou desembaraçada, enfática ou moderada, ostentatória ou circunspeta, que é um dos sinais distintivos mais seguros da posição social do locutor. A disposição para exprimir verbalmente os sentimentos e os juízos, que aumenta quando se eleva na hierarquia social, não é senão uma dimensão da disposição, cada vez mais exigida à medida que se eleva na hierarquia escolar e na hierarquia das profissões.

Para Bourdieu e Passeron, a hierarquia das tarefas pedagógicas tal qual se manifesta objetivamente na organização da instituição e na ideologia dos agentes não é menos reveladora. De todas as obrigações professorais, a transmissão pela palavra erudita é a única que será sentida como imperativo incondicional; também ela prevalece sobre as tarefas de enquadramento e de controle do trabalho dos estudantes, correção dos pontos (tarefa fastidiosa deixada para os assistentes), etc. Este sistema estratificado de *termos de referência* esconde, sob as aparências duma divisão técnica das tarefas, uma hierarquia de graus de excelência no cumprimento duma única e mesma função que permanece idealmente tida como indivisível, mesmo se a dureza dos tempos e as necessidades do serviço obrigam os detentores exclusivos da efetividade a distribuí-la por entre os grupo sempre mais numeroso dos mandatários (p. 167).

O culto puramente escolar, em aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e para a legitimação das hierarquias sociais, na medida que essas hierarquias, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos, quer da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre qualquer coisa às hierarquias sociais que tendem a reproduzir (no duplo sentido do termo). É necessário perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer prevalecer as suas próprias exigências e as suas próprias hierarquias em detrimento, por exemplo, das solicitações mais patentes do sistema econômico, não é a contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes, ao dissimular a seleção

social sob as aparências da seleção técnica e ao legitimar a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares.

Os autores descrevem as atitudes e posturas do professor da cátedra, os hábitos oratórios, o discurso professoral que tem uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação. Acrescentam, ainda, que o professor pode apelar para a participação ou para a objeção dos estudantes sem nunca arriscar que elas se instaurem realmente: “as perguntas não são, muitas vezes, senão interrogações oratórias, destinadas antes de tudo a exprimir a parte que os fiéis tomam no ofício” (p. 147). Entre todas as técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem magistral é a mais eficaz e a mais sutil.

Afirmam, ainda, que o professor tradicional pode abandonar o arminho e a toga, pode mesmo gostar de descer do seu estrado para se misturar com a multidão, mas não pode abdicar da sua última proteção, o uso professoral duma língua professoral. É assim que a linguagem já não pode ser, no fim, um instrumento de comunicação, mas sim um instrumento de encantamento cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado.

Para Bourdieu e Passeron, enfim, a função do professor na escola, em última instância, é servir à manutenção do sistema e das relações entre as classes.

O artifício da razão universal pelo qual a instituição leva o docente a servir a instituição, dispondo-o a servir-se da instituição, serve em definitivo uma função de conservação social que a razão universitária não conhece e que, em todo o caso, não pode reconhecer: se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é a melhor maneira de obter dele que sirva o sistema, a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que sirva a perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica dum sistema que não desempenha nunca tão bem a sua função social como quando parece perseguir exclusivamente os seus próprios fins (1975?, p.176).

2.3. Função ideológica e autonomia do sistema de ensino

Na última parte do texto, os autores trabalham o tema da função ideológica do sistema de ensino.

Para eles, dado que as condições históricas e sociais que definem os limites da autonomia relativa que um sistema de ensino deve à sua função própria, definem, ao mesmo tempo, as funções externas da sua função própria, todo o sistema de ensino se caracteriza por uma duplicidade funcional que se atualiza plenamente no caso dos sistemas tradicionais em que a tendência para a conservação do sistema e da cultura que ele conserva encontra uma solicitação externa de conservação social. Com efeito, é à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve poder trazer uma contribuição específica para a reprodução da estrutura das relações de classe, pois que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer, ao mesmo tempo e além disso, aos imperativos externos que definem a sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para desempenhar simultaneamente a sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e a sua função ideológica de dissimulação, acreditando na ilusão da sua autonomia absoluta. Assim, a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre ter em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: com efeito, é à sua aptidão particular para autonomizar o seu funcionamento e para obter o reconhecimento da sua legitimidade, acreditando na representação da sua neutralidade, que o sistema escolar deve a sua aptidão particular para mascarar a contribuição que dá à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, não sendo a dissimulação desse serviço o menor dos serviços que a sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. O sistema de ensino não consegue absolver-se da sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida senão porque essa obra-prima da mecânica social consegue esconder, como por um encaixamento de caixas de fundo duplo, as relações que, numa sociedade dividida em classes, ligam a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade (p. 264).

Os autores aqui fazem uma citação de Engels, dizendo que é assim que mais perfeitamente o corpo de agentes do Estado, “essa casta que, parecendo manter-se de fora e, por assim dizer, acima da sociedade, confere ao Estado uma aparência de independência em relação à sociedade” (ENGELS apud. BOURDIEU; PASSERON, 1975?, p. 266). E completam afirmando que o corpo docente põe a autoridade moral do seu ministério

pedagógico - autoridade tanto maior quanto parece nada dever a uma instituição escolar que parece, ela própria, nada dever ao Estado ou à sociedade -, ao serviço da ideologia das franquezas universitárias e da equidade escolar.

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é porque as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe e, em particular, as disposições e as predisposições que, engendrando as práticas adaptadas a essas estruturas, autorizam o funcionamento e a perpetuação das estruturas (p. 274).

Somente uma teoria adequada do *habitus* como lugar da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite por completamente à luz as condições sociais do exercício da função de legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a melhor dissimulada.

De acordo com os autores, isso ocorre porque o sistema consegue dar a ilusão de que ele não deve a sua eficácia diferencial se não às aptidões inatas daqueles que se lhe submetem e que a Escola é independente de todas as determinações de classe. E como ela não faz se não afirmar e reforçar um *habitus* de classe que, constituído fora da Escola está no princípio de todas as aquisições escolares, ela contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo, para legitimar dissimulando que as hierarquias escolares que produz reproduzem hierarquias sociais.

Se, para eliminar as classes mais afastadas da cultura escolar, os sistemas de ensino recorrem cada vez mais frequentemente, hoje em dia, à maneira doce²¹, no entanto mais custosa em tempo e em meios, é porque, a título de instituição de polícia simbólica, condenada a decepcionar em alguns as aspirações que encoraja em todos, o sistema de ensino deve dar os meios de obter o reconhecimento da legitimidade das suas sanções e dos seus efeitos sociais, de meio que instâncias e técnicas de manipulação organizada e

²¹ - “A ‘maneira doce’ pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes em face da manifestação explícita e brutal do arbítrio.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975?, p. 38) Os autores afirmam que cumular os alunos de afeição, como fazem as professoras americanas (uso de diminutivos e qualificativos afetuosos, etc.) é uma técnica pedagógica que não é menos arbitrária que os castigos corporais ou a reprimenda infamante. Se a verdade objetiva deste tipo de ação pedagógica é mais difícil de distinguir é porque as técnicas empregadas dissimulam a significação social da relação pedagógica sob a aparência duma relação puramente psicológica, ou seja, não se apreende o seu caráter arbitrário.

explícita não podem deixar de aparecer quando a exclusão já não basta por si para impor a interiorização da legitimação da exclusão.

O sistema escolar, com as ideologias e os efeitos que a sua autonomia relativa engendra, é para a sociedade burguesa na fase atual, o que outras formas de legitimidade da ordem social e da transmissão hereditária dos privilégios têm sido para formações sociais que deferiam tanto pela forma específica das relações e dos antagonismos entre as classes como pela natureza do privilégio transmitido. Não podendo invocar o direito de sangue, nem os direitos da natureza e nem as virtudes ascéticas que permitiriam aos empreendedores de primeira geração justificar o seu sucesso pelo seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses tem de apelar, hoje em dia, para a certificação escolar que ateste, ao mesmo tempo, os seus dons e os seus méritos.

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola não tem somente por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não saberiam transmitir-se duma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons ou de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse (1975?, p. 283).

Nos trabalhos anteriores e posteriores à *A Reprodução*, bastante conhecidos, os autores vêm se posicionando no debate em relação à democratização da escola, analisando os obstáculos pedagógicos e culturais a um ensino democrático. Trata-se de uma crítica à pedagogia tradicional e elitista corrente nas universidades francesas e, também, de uma crítica à cultura que é transmitida na escola, ou seja, uma cultura de classe que favorece a classe dominante. A análise da seleção e exclusão escolar toma por base a existência de diferenças culturais, ou melhor, de capital cultural e de ethos cultural nas sociedades. Como o ambiente cultural das crianças das classes dominantes está próximo da cultura escolar que reproduz a cultura dominante, tem-se que não é possível a igualdade na escola. A escola legitima e reproduz as desigualdades sociais.

Em *A Reprodução* os autores avançam na análise desenvolvendo a teoria da violência simbólica e demonstrando a contribuição do sistema de ensino para a reprodução das relações entre as classes sociais.

Bourdieu e Passeron, por meio de análise de dados empíricos, demonstram as origens de classes dos alunos que adentram às universidades, concluindo que a grande maioria, nos cursos médios, advêm das classes médias e superiores, e nos cursos de maior prestígio, da grande burguesia.

Sem dúvida, os trabalhos dos autores dão uma grande contribuição para se decifrar e desvendar as desigualdades e a seleção de classe que há na escola.

No entanto, do nosso ponto de vista, é visível que a análise dos autores sofre pela falta da aplicação de categorias interpretativas tais como a luta de classes, propriedade privada e a história. Ora, embora a escola de classe seja uma grande aliada, a burguesia não necessita da escola, em última instância, para transmitir os privilégios de classe, como deixam transparecer os autores. As explicações encontram-se em outra esfera, qual seja, a da economia e a da política e não na escolar.

Bourdieu e Passeron criticam o funcionalismo e, também, o que denominam de ideologia crítica.

Para eles,

[...] ao sugerir pela noção amorfa de ‘controlo social’, que o sistema escolar se absolve duma função indivisível e indiferenciada relativamente à ‘sociedade global’, o funcionalismo tende, a todos os fins, a dissimular que um sistema que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe serve efetivamente a ‘sociedade’ no sentido de ‘ordem social’ e por isso, os interesses pedagógicos das classes que se beneficiam dessa ordem (1975?, p. 253).

Afirmam, ainda, que o sucesso desse tipo de análise se inspira numa indiferença pelas diferenças e, em particular, pelas diferenças de classe. Há funções propriamente intelectuais dos seus silêncios e das suas reticências, das suas omissões, das suas preterições e dos seus lapsos ou, pelo contrário, das deslocações e das transferências que elas operam em relação à temática da “homogeneização, da massificação ou da planetarização” (p. 253). É assim que a obediência aos princípios da ideologia dominante não consegue impor-se aos intelectuais senão por meios da obediência às convenções e às

conveniências do mundo intelectual. As referências às classes sociais tende a aparecer, segundo os grupos ou segundo a conjuntura, como idéia pré-concebida, que os guardiões distintos do objetivismo de boa sociedade, executam com um trejeito mundano.

Porém, a nosso juízo, a teoria desenvolvida pelos autores, se não pode ser considerada propriamente funcionalista, pois trabalha com os conflitos entre as classes, dada a interpretação efetuada por eles, sofre, por assim dizer, de forte tentação em ser funcionalista. A integração do funcionalismo aparece aqui como a reprodução de uma relação entre dominantes e dominados. Isto é, como uma visão simplesmente reprodutiva, reiterativa da relação entre as classes sociais.

3. As teorias do materialismo histórico

As teorias funcionalistas e do materialismo histórico diferem em suas concepções e visões da sociedade em geral.

Para o funcionalismo os conceitos mais importantes são a integração e a ordem e para o materialismo histórico são as contradições e o controle de classe.

Essa oposição entre as teorias aparece na análise e interpretação da escola, do seu surgimento e significado, suas funções, sua organização, e suas relações com as classes sociais e com a sociedade.

De acordo com Petitat, nos países europeus, onde existe uma antiga tradição de luta operária e reflexão socialista, a análise da escola como instituição dependente das classes burguesas data do século XIX e se mantém acesa mesmo em nossos dias, conseguindo um certo espaço em algumas instituições universitárias, principalmente na França e na Itália. Contudo, de maneira geral, são as correntes funcionalistas e empíricas que dominaram e dominam ainda. Nos Estados Unidos, a guerra fria e o ambiente macarthista sustaram durante muito tempo a renovação do pensamento *radical*. Por outro lado, os movimentos políticos dentro das universidades norte-americanas, o fim da guerra fria e a oposição à guerra do Vietnã favoreceram o *abandono* da sociologia funcionalista e empírica, atraindo a atenção dos pesquisadores para os conflitos, em particular na área do ensino (PETITAT, 1994, p. 21-23).

No interior da teoria do materialismo histórico distinguem-se várias tendências. Destacaremos em nosso trabalho os textos de alguns autores que, para nós, representam melhor essa diversidade e que aportaram uma contribuição significativa às reflexões acerca da temática. Destacaremos aqueles aspectos de suas teorias que têm uma maior ligação com os aspectos que, posteriormente, iremos analisar em nosso objeto de estudo. Ou melhor dizendo, queremos apanhar aqui aqueles elementos contraditórios da escola capitalista com os quais as experiências alternativas que iremos analisar, confrontar-se-ão em suas teorias e suas práticas escolares e educacionais.

Os textos referem-se às concepções e análises marxistas de Althusser, de Baudelot e Establet, de Bowles e Gintis e de Snyders.

3.1. Althusser e os aparelhos ideológicos de Estado

Nosso interesse em rever as concepções de Louis Althusser repousa na inegável influência que este autor teve em toda uma geração de pesquisadores e estudiosos da educação, no que diz respeito à sua tese acerca dos aparelhos ideológicos do Estado. Encontramos a influência deste autor, mesmo naqueles textos nos quais os seus formuladores não o citam diretamente. Os autores que discutiremos nos próximos itens são um exemplo disso.

Podemos concordar ou não com as principais teses de Althusser, mas, do nosso ponto de vista, a interpretação dos fenômenos relacionados à escola, em especial no interior do marxismo, passou a dar maior significância à função ideológica da escola depois do seu trabalho que teve maior expressão. Trata-se da obra *Aparelhos ideológicos do Estado*, publicada no fim de 1969.

Nossos comentários seguirão a estrutura do texto de Althusser, recuperando, no entanto, apenas aquelas discussões nas quais temos interesse direto, quando pensado o nosso próprio objeto de estudo.

Antes de iniciarmos a discussão dos pontos de nosso interesse, seria oportuno resumir as linhas mestras das propostas de Althusser, ou seja, os seus pressupostos fundamentais que conferem especificidade à sua concepção das relações entre as instituições e a ideologia. Aproveitaremos aqui a síntese desses pressupostos que

Albuquerque (1992, p. 8) enunciou em quatro tópicos, os quais são complementados e modificados segundo nossa própria compreensão da obra.

1) As ideologias têm existência material e é nessa existência material que devem ser estudadas, e não enquanto idéias. Trata-se de estudar as ideologias como conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção, tais como instituições, Igreja, escola, entre outras.

2) A questão da ideologia está na questão dos mecanismos ideológicos que têm por efeito o reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter natural do lugar determinado para cada ator social na produção.

3) O mecanismo básico pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo de sujeição. O mecanismo de sujeição entendido por Althusser é um mecanismo que tem duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto. Em cada ideologia o lugar do sujeito é ocupado por entidades abstratas, como por exemplo, Deus, a Humanidade, o capital, a Nação, entre outras.

4) A sujeição não está presente apenas nas idéias, mas existe num conjunto de práticas, de rituais situados em instituições concretas. Estas instituições possuem a unidade do efeito de sujeição sobre os agentes sociais ao seu alcance. Sua unidade, entretanto, para efetuar a sujeição, é conferida pela ideologia dominante: são os aparelhos ideológicos de Estado. Dentre esses, destaca-se a escola.

3.1.1. Reprodução da força de trabalho

De acordo com Althusser (1992, p. 56), a reprodução da força de trabalho é assegurada ao se dar a ela o meio material para se reproduzir, o salário. O salário não está apenas determinado pelas necessidades de um X biológico, mas, também, por um mínimo histórico. Esse mínimo histórico é imposto pela luta da classe operária contra o aumento da jornada de trabalho e contra a diminuição dos salários.

No entanto, a força de trabalho disponível deve ser *competente*, isto é, apta a ser utilizada no sistema do processo de produção. A força de trabalho deve ser diversamente qualificada e reproduzida como tal, conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes cargos e empregos.

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no local de trabalho (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (1992, p. 57).

O autor questiona: o que se aprende na escola ?

Aprende-se a ler, escrever e contar, elementos de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção - uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores. Porém, ao mesmo tempo, junto com essas técnicas e conhecimentos, aprende-se na escola as regras do bom comportamento, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto a que ele esteja destinado, as regras de moral e de consciência cívica e profissional, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, por último, regras da ordem estabelecida pela dominação do capital.

[...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também 'pela palavra' o predomínio da classe dominante (1992, p.58).

Porém, Albuquerque (1992, p. 11-2), ao contrário de Althusser, acredita que a formação profissional no ensino convencional está sempre em descompasso com a prática profissional, isto em todos os níveis, de tal forma que o treinamento na empresa é a regra geral. Além disso, o ensino convencional, embora tenda a estender-se nos países mais avançados, tende a prolongar a chamada formação geral, e não a aumentar ou intensificar a qualificação para o trabalho. Acrescenta, ainda, que o estudante profissionalizado, como o técnico de nível médio e como o operário qualificado, é incapaz de converter seu trabalho em força de trabalho sem um treinamento na empresa. A escola forma o trabalhador, mas é a empresa que qualifica o trabalho, e isso num processo em que o trabalho é simultaneamente transformado em força de trabalho. Formar o trabalhador significa tornar para o indivíduo natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a

quantidade da força de trabalho, tornar natural a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia etc.

A nosso ver, a escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, porém, a mais imediata para o capital é a de formar a força de trabalho para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado (VIEITEZ; DAL RI, 2000b, p. 15-6). Desse ponto de vista, o estudante é um trabalhador em potencial, mas que deverá integrar o mercado para poder realizar esse potencial. Dito de outra forma, a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante converta-se numa força de trabalho habilitada que as organizações buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social.

Porém, a fábrica também educa o trabalhador de acordo com as suas necessidades.

Segundo Kuenzer,

A forma de organizar o trabalho na fábrica contém um projeto pedagógico, muitas vezes pouco explícito, mas sempre presente. Seu objetivo é a constituição de certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas; em outros termos, propõe-se a habituação do trabalhador ao processo de trabalho concreto existente na fábrica, que, embora apresente certa especificidade, nada mais é do que uma manifestação particular do trabalho capitalista em geral. Neste sentido, o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo (1995, p. 76).

Ainda, de acordo com a autora, a relação entre educação e qualificação para o trabalho não ocorre da mesma forma em todas as áreas da produção. Isso faz com que “[...] o capital não consiga resolver internamente todas as questões relativas à qualificação da mão-de-obra, dependendo de outras empresas e instituições [...]” (1995, p. 88). Há setores, como, por exemplo, a linha de montagem de uma montadora, que não oferecem muitos problemas dessa ordem, pois o trabalho é bastante simplificado, e os supervisores preferem contratar operários sem experiência anterior e treiná-los no próprio trabalho. Já em outros setores, como a fábrica de motores, a situação é inversa havendo maior dependência de qualificação anterior. Nesses casos exige-se do trabalhador cursos e experiência anterior.

Dessa forma, tanto a análise de Althusser como a de Albuquerque tende a ser a-histórica. Não se pode afirmar que a escola qualifica a força de trabalho e a prepara ou, ao contrário, que a qualificação do trabalhador ocorre apenas na indústria, sem, ao mesmo tempo, situar-se historicamente o desenvolvimento das relações de produção. Quais os movimentos? Quais as necessidades da produção? Quais as exigências? Sem esse contraponto, ou seja, a análise do movimento no interior da produção e, ao mesmo tempo, a análise do que ocorre na escola, fica difícil demonstrar qualquer uma das teses.

3.1.2. Os aparelhos ideológicos do Estado

De acordo com Althusser, para fazer avançar a teoria do Estado é indispensável considerar não apenas a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho (repressivo) do Estado, mas que não se confunde com ele. Althusser chama esta realidade pelo seu conceito: aparelhos ideológicos do Estado (AIE) (p.67).

No entender de Althusser, na teoria marxista o aparelho repressivo de Estado (ARE) compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. Repressivo significa que o AE funciona por meio da violência, ao menos em situações limites.

Althusser designará por AIE um certo número de realidades que se apresenta sob a forma de instituições distintas e especializadas: AIE religiosos (sistemas das diferentes Igrejas); AIE escolar (sistema das diferentes escolas públicas ou privadas); AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (os diferentes partidos, etc.); AIE sindical; AIE de informação (imprensa, rádio, TV etc.); AIE cultural (letras, belas artes, esportes etc.).

De acordo com Althusser (p.69), a distinção principal entre o ARE e os AIE é que o ARE funciona predominantemente por meio da violência e os AIE funcionam principalmente por meio da ideologia. Não existem aparelhos unicamente repressivos ou aparelhos puramente ideológicos.

Os AIE funcionam predominantemente por meio da ideologia. O que os unifica é este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam, apesar de sua diversidade e contradições, está sempre unificada e é a ideologia da classe dominante. Se a

classe dominante detém o poder de Estado e, portanto, dispõe do ARE, pode-se admitir que seja ativa nos AIE. Porém, agir por meio de leis e decretos no ARE é diferente de agir por meio da ideologia dominante nos AIE.

"[...] nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado" (p.71).

Althusser conclui que os AIE podem ser não apenas os meios, mas também o lugar da luta de classes. A classe ou a aliança de classes no poder, não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) de Estado, não apenas porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando, pela luta, posições de combate.

3. 1. 3. Sobre a reprodução das relações de produção

Althusser levanta a seguinte questão: Como é assegurada a reprodução das relações de produção?

De acordo com o autor, ela é, em grande parte, assegurada pela superestrutura jurídico-político-ideológica. Em grande parte, pois as relações de produção são antes de tudo reproduzidas pela materialidade do processo de produção e do processo de circulação. Porém, as relações ideológicas estão presentes nesses processos também (p.73).

O papel do ARE consiste essencialmente em garantir pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção, que são relações de exploração. O aparelho de Estado assegura pela repressão as condições políticas do exercício do AIE. É por meio da ideologia dominante que a *harmonia* (por vezes tensa) entre ARE e os AIE e entre os diferentes AIE é assegurada.

Após essas considerações, Althusser justifica a sua tese principal sobre o papel dos AIE na reprodução social.

O autor afirma que no período histórico pré-capitalista (produção servil) havia um aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, que reunia não apenas as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e de

cultura. Foi por isso que toda a luta ideológica de séc. XVI ao XVIII, desde o primeiro abalo da Reforma concentrou-se numa luta anticlerical e anti-religiosa.

A revolução francesa teve como objetivo e resultado não apenas a transferência do poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, a quebra parcial do antigo ARE e sua substituição por um novo, mas também o ataque ao AIE n. 1: a Igreja.

Pode-se dizer que a burguesia apoiou-se no novo AIE político, democrático-parlamentar, para combater a Igreja e apossar-se de suas funções ideológicas, para assegurar não apenas sua hegemonia política, mas também a sua hegemonia ideológica indispensável à reprodução das relações de produção capitalista.

Após essa digressão, Althusser nos apresenta a sua tese: o AIE que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo AIE dominante, é o aparelho ideológico escolar.

Por que o AIE escolar é dominante e como funciona?

De forma pontuada, Althusser (p. 78-9) resume os seus argumentos:

1) Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

2) Cada um deles concorre para esse fim único na maneira que lhe é própria, ou seja, submetendo os indivíduos a uma ideologia,

3) Esse concerto é regido por uma única partitura, a ideologia da classe dominante.

4) Nesse concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos a sua música. Trata-se da escola. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o Maternal, e lhes inculca, durante anos e precisamente naqueles em que a criança é mais vulnerável, espremida entre o AE familiar e o AE escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (a linguagem, o cálculo, a história natural, as ciências, literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do décimo sexto ano, uma massa de crianças entra na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todos os tipos. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-emprego

intelectual, seja para fornecer, além dos "intelectuais do trabalhador coletivo" (p. 79), os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são leigos convictos). Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe. Nenhum AIE dispõe durante tantos anos dessa audiência obrigatória, 5 a 6 dias da semana, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o capitalismo são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, uma ideologia que apresenta a escola como neutra, desprovida de ideologia, na qual os professores conduzem as crianças à liberdade, à moralidade, à responsabilidade, ao conhecimento etc.

Quanto aos professores, Althusser diz que existem alguns heróis que tentam se voltar contra a ideologia, mas a maioria nem suspeita do trabalho que o sistema os obriga a fazer, e pior, colocam todo empenho em fazê-lo de acordo com a última orientação, os famosos métodos novos.

Do nosso ponto de vista, a análise de Althusser não é totalmente compatível com o desenvolvimento histórico da evolução do sistema escolar. Particularmente no que diz respeito à entrada em cena da escola para o povo, ou seja, a escola popular apenas se expande, rigorosamente falando, a partir do fim do século XIX.

Mais ou menos em consonância com este problema, encontra-se o fato de que a sua análise ideológica tende a ser estática, isto é, há uma tendência em generalizar para o sistema do capital, o AI escolar como sendo uma propriedade universal do capital, sem considerar o fato de que a reprodução do capital é dinâmica, mutável, e está presidida pela constante reiteração da luta de classes.

3. 2. A escola dual e de reprodução da dominação burguesa: a teoria de Baudelot e Establet

Christian Baudelot e Roger Establet produziram, em 1971, *A escola capitalista na França*, um dos textos interpretativos marxistas mais consultados sobre o funcionamento do sistema de ensino capitalista. A análise dos autores repousa sobre a concepção que têm da sociedade capitalista, ou seja, uma sociedade de classes que apresenta o antagonismo entre o proletariado e a burguesia. Esta contradição fundamental do capitalismo confere ao sistema escolar suas características e funções dominantes.

Os autores defendem a tese de que apesar da escola apresentar-se como única, na realidade ela é dividida em duas redes: uma para o proletariado e outra para a burguesia.

3.2.1. Ideologia da escola e a reforma

De acordo com os autores, é necessário reconhecer o caráter ilusório, mistificado e mistificador das representações presentes na escola e sua necessidade histórica. As representações ideológicas da escola têm como função apresentar, mascarando-as, as realidades da escola e tem essas mesmas realidades como conteúdo e não pode existir se não sobre elas.

Acrescentam os autores que denunciar as contradições da ideologia presente na escola não é suficiente, pois o benefício advindo desse discurso se perde e conduz simplesmente a novos e vastos projetos de reforma do ensino, nos quais se realiza plenamente a ideologia da escola. Esse discurso é interminável e vão. “É um discurso vão porque desconhece a base real sobre a qual funciona a escola. Esta base é a divisão da sociedade em duas classes sociais antagônicas e a dominação da burguesia sobre o proletariado” (1976, p. 20).

Dito de outro modo, de nada adianta denunciar que a escola se diz democrática, laica e unificada, embora não o seja e que, portanto, é preciso torná-la democrática, laica e única. Este acaba se tornando o objetivo de mais uma reforma educacional. A posição dos autores parece ser a de que as reformas realizadas para tornar a escola democrática acabam mais por readequá-la e reafirmar a sua ideologia, do que transformá-la. Acrescentam ainda

que para terminar com a ideologia da escola, não adianta considerar a sua realidade contraditória como imperfeição, mas sim como um conjunto de contradições necessárias, que tem um significado e uma função histórica determinadas, e que se explicam por suas condições materiais de existência no seio de um modo de produção determinado.

3.2.2. A escola dividida

No Antigo Regime, o ensino tende a organizar-se em duas escolas visíveis, separadas uma da outra, a escola do povo e a escola dos notáveis. Segundo os autores, nem as reformas do final do século XIX, nem as que se seguiram, foram capazes de alterar essa divisão do ensino. Somente a fachada seria alterada, mas não a estrutura do ensino, cuja divisão corresponde a uma característica do capitalismo.

Os autores tentam demonstrar que há duas redes de ensino estatais ou dois tipos de escolarização: uma para a burguesia e outra para o proletariado. Essa tese é demonstrada por meio de uma análise estatística do caráter fechado das duas redes: a rede secundária superior (SS), para a burguesia, e a rede primária profissional (PP), destinada aos proletários.

A rede SS leva ao ensino superior, enquanto que a PP ao trabalho imediato assim que se termina os estudos obrigatórios ou algum curso de curta duração, de caráter técnico ou profissional.

Os autores ainda concluem que essas duas redes são: 1) heterogêneas pelos seus conteúdos ideológicos e pelas formas de inculcação em que esses conteúdos se realizam; 2) opostas quanto às finalidades, pois conduzem a postos antagônicos da divisão social do trabalho; 3) heterogêneas por seu recrutamento, dirigem-se a classes sociais antagônicas; 4) não existe uma terceira rede.

3.2.3. Duas formas escolares de inculcação da ideologia burguesa

Há várias diferenças entre as duas redes, desde o aspecto e decoração dos prédios, até os conteúdos e práticas escolares.

As práticas escolares em PP são práticas de repetição, de insistência. Há uma tendência de ocupar e cuidar dos alunos. A rede PP coloca em primeiro plano a observação do concreto por meio da *lição das coisas*. Já as práticas pedagógicas na SS são de continuidade, de progressão. A SS funciona na base de emulação e seleção individual e há um culto ao livro e à abstração (p. 115-6).

De acordo com os autores, a rede PP está dominada por sua base, ou seja, pelo elemento primário. Dessa forma, a classe de fim de estudos primários – sessão de transição – terminal prática (CET) não é mais do que uma revisão dos conhecimentos adquiridos na escola primária. Ao contrário, na SS, desde o sexto ano, rompe-se com o estilo de organização e concepção do ensino primário com introdução de novas matérias, multiplicação de professores, entre outras.

A rede SS está baseada na seleção, na emulação e no culto à originalidade individual, submetida a um verdadeiro dilúvio de trabalhos escritos, de tarefas para casa, de composições e lições. A vida dos alunos está completamente ordenada por esses exercícios obrigatórios mediante os quais devem distinguir-se uns dos outros. O objetivo é triunfar.

A rede PP, ao contrário, está dominada por uma *pedagogia da vadiagem* e do *deixar fazer* (p. 125). Os alunos definidos pelos professores como “demasiados nulos para se tirar algo deles” (p. 125), são eximidos de todas as obrigações que definem as práticas escolares da outra rede. Os conteúdos ficam em nível das aquisições de conceitos básicos, o ensino deve ser simples e encontrar-se ao alcance dos alunos, mantendo o seu interesse na realidade concreta (1976, p. 118).

Segundo os autores, na rede PP e na SS há elementos de conhecimento objetivo que podem e devem desempenhar um papel na reprodução das qualidades técnicas da força de trabalho, manual ou intelectual. Isto porque a escola não pode contribuir para reproduzir a divisão social do trabalho, sem contribuir, ao mesmo tempo, para reproduzir e para dividir entre os indivíduos os saberes e a destreza materialmente necessários para a produção. Em sua forma escolar, no entanto, todos esses elementos do conhecimento permanecem necessariamente abstratos em um duplo sentido: a) são autônomos, separados da produção, sem nenhum laço orgânico com ela; b) o concreto é um pseudoconcreto, um concreto fictício. Os temas e as atividades *concretas* da PP são uma abstração. Um abismo separa as atividades escolares de observação, de lição das coisas, de estudo dos meios, das realidades

contemporâneas e da vida cotidiana, deste modo há um caráter artificial nos problemas a resolver.

Baudelot e Establet afirmam que na rede PP, os conteúdos e ensinamentos conformam-se em verdadeiros subprodutos culturais, ou seja, a visão moralista do trabalho, os modelos ultrapassados da vida rural e artesanal, da vida laboriosa e *virtuosa*, tudo contribui para inscrever na mente e nos corações dos alunos o sentimento de sua inferioridade social e os ideais da pequena burguesia. Já na rede SS, ao contrário, o conteúdo e as práticas pedagógicas, bem como o aprendizado da competição, desenvolvem nos alunos a consciência de uma superioridade social e do mérito pessoal. Dessa forma, são fabricados dois produtos ideológicos distintos: de um lado, o burguês inconsciente de sua condição e, de outro, o operário com ideologia pequeno-burguesa.

3.2.4. O aparelho escolar e a luta ideológica de classes.

Os autores reportam-se a Althusser e à escola como um aparelho ideológico do Estado e, para eles, isso significa que a escola é um aparelho de luta a serviço da burguesia, um instrumento da ditadura da burguesia. Porém, acrescentam os autores que sem colocar em relação os fenômenos escolares e a teoria leninista do Estado, não se poderia compreender que a escola, por trás de sua fachada unitária, está marcada em sua mais profunda realidade pela divisão de duas redes. Sem isso, nem sequer esse fato seria percebido. Não se perceberia mais do que o processo de inculcação ideológica (1976, p. 155).

Isto significa que no aparelho ideológico escolar há luta entre os adversários reais, luta de classes, neste caso, luta ideológica de classes. Principalmente localizadas na rede PP, os efeitos da consciência de classe proletária apresentam-se sob forma evidentemente distinta daquelas que adota na produção, pois a escola se encontra separada da produção, porque não se produz na escola: os alunos não são submetidos a uma exploração econômica na escola. São submetidos a uma disciplina, com frequência muito repressiva, e a inculcação da ideologia dominante (p. 161).

Essas condições explicam as formas articulares e, algumas vezes, ambíguas sob as quais se manifestam no seio mesmo do aparelho escolar alguns efeitos do instinto de classe

operário. Na maior parte das vezes, apresenta-se como resistência ao processo de inculcação e à escolarização. Esta resistência se manifesta por meio de insubordinação, linguajar grosseiro, revoltas selvagens, indisciplina, fugas, amotinamento, saques e destruição.

Dessa forma, os autores chegam a algumas conclusões: 1) a inculcação da ideologia burguesa não é simples, ao contrário, encontra na rede PP resistências violentas que a entorpecem e obrigam inclusive aqueles encarregados de realizá-la a renunciar pura e simplesmente a sua função ideológica para recorrer à repressão ou à passividade; 2) essas resistências, e as formas nas quais se manifestam, são próprias da PP, por esta razão têm um caráter de classe; 3) esse caráter de classe não é espontâneo nem totalmente proletário, na medida em que as resistências espontâneas, essas revoltas selvagens, são por sua vez provocadas e marcadas em suas formas por aquilo contra o qual se resiste: as formas escolares da inculcação da ideologia burguesa que desviam essas resistências para formas selvagens com tendências pequeno-burguesas anarquizantes.

3.2.5. O aparelho escolar e a reprodução das relações sociais de produção

Alguns dirão, observam os autores (p. 245), que a função da escola não se reduz a inculcação ideológica: as matemáticas, a física, a tecnologia, etc., não são ideologia. Contudo, acrescentam que é como a representação corrente apresenta a escola, como um lugar de aprendizagem, dos conhecimentos teóricos e práticos socialmente produtivos, das técnicas e dos saberes mais ou menos complexos, mais ou menos desenvolvidos. Entretanto, se é possível compreender que as técnicas ou saberes materiais podem ser utilizados no marco das relações sociais de exploração, parece à primeira vista impossível considerar todo o saber material, nesse sentido, como um discurso ideológico. “É por isso que ao lado de críticas ‘esquerdistas’ da escola, que se esforçam para ‘derrubar’ as teses da ideologia dominante, afirmando que na escola não se aprende em realidade nenhum saber, se vêem também desenvolver posições comprometidas, ecléticas, reformistas, que reconhecem a função ideológica de classe da escola com a condição de produzir-se um lugar junto à sua função cultural, de saber, de aprendizagem técnica, etc” (p. 245).

Quanto a essa discussão, os autores assinalam três questões que lhes parecem importantes:

1) É evidente que o aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, e se esta última não recebeu verdadeira qualificação, deve se adestrar realmente seja nas escolas de aprendizagem das empresas ou no trabalho. Esta contribuição à reprodução da qualidade da força de trabalho consiste na transmissão de conhecimento e destreza (ler, escrever, contar, e outras coisas para os qualificados ou técnicos). Todos esses conhecimentos e destreza contam com núcleos de objetividade e com um sentido produtivo, mesmo quando os conteúdos são incompletos e contraditórios. Está claro também que o aparelho escolar dispensa os conteúdos propriamente científicos aos alunos da SS. Se fora de outro modo, o processo de escolarização não poderia contribuir, a sua maneira, à reprodução das condições materiais da produção, pois a produção social é em si uma transformação material da natureza. Supõe, então, o conhecimento objetivo sob formas históricas diversas.

2) Entretanto, essa necessidade não impede que todas as práticas sejam de inculcação ideológica, e que este seja o aspecto dominante. Toda prática de inculcação ideológica, por mais simples que seja, supõe uma *habilidade nas técnicas* apropriada a sua aprendizagem. No entanto, o que é próprio da prática escolar é justamente neutralizar toda diferença entre os conteúdos que têm um valor de conhecimento ou uma finalidade produtiva e os que têm uma função ideológica, porque todos os conteúdos de escolarização são ensinados exatamente da mesma maneira, como habilidades escolares. Não há nenhuma diferença prática entre a aprendizagem do *francês correto* e a da aritmética correta, nem entre a aprendizagem da retórica literária e filosófica onde se realiza a ideologia burguesa da consciência individual e a aprendizagem da lógica, implícita ou explícita nos raciocínios matemáticos. O valor do conhecimento de uma habilidade não se manifesta, não existe realmente além do seu uso produtivo, seja em sua aplicação na produção material, seja na busca de novos conhecimentos. Entretanto, de maneira necessária, este uso está completamente ausente da escola e das práticas escolares, os conhecimentos são utilizados unicamente no marco dos problemas fictícios, fabricados no seio da prática escolar e em vista de seus objetivos: qualificar, classificar e sancionar os indivíduos. Para este fim contribui da mesma forma tanto o fato de saber escrever, segundo os padrões da ideologia

inculcada pela escola, como saber sua história e civismo, ou como saber seu curso de física ou matemática. A causa deste estado de coisas reside, evidentemente, na separação escolar, isto é, na separação institucional, material, das práticas escolares e das práticas produtivas em geral, separação essa sem a qual não haveria nem práticas escolares nem escola, no sentido em que a conhecemos. Por isso, é preciso, para ver claramente, construir a história da separação escolar e analisar seu papel no conjunto das relações sociais da sociedade atual. Neste caso, temos que tratar aqui as conseqüências da separação sobre o funcionamento da escola. Desse ponto de vista, seria igualmente ruinoso negar que a escola deve sustentar suas práticas de inculcação ideológica sobre conhecimentos e saberes em partes reais e negar que a inculcação ideológica seja dominante em todos os aspectos.

Em síntese, o que os autores argumentam, nesta parte do seu texto, é que independente do conteúdo da disciplina, seja ela de história, filosofia, matemática ou física, o principal papel que cumpre a escola é a inculcação ideológica. Até porque esses saberes são discutidos fora do lócus de sua aplicação. A escola encontra-se separada da produção, assim, as discussões e os problemas colocados são fictícios, artificiais.

Concordamos com a assertiva dos autores de que a matemática, a física ou a história não é a mesma para gregos e troianos. Em primeiro, porque o uso que se faz dessas áreas de conhecimento tanto pode servir ao capital, quanto ao trabalho. Mas, principalmente, porque o conteúdo, seja ele qual for, não pode estar desvinculado dos seus objetivos de transmissão e nem da prática social na qual está inserido. Se o ensino estivesse unido à produção, numa ligação e uso do conhecimento vinculado à prática, ele seria transmitido da mesma forma? Os conteúdos seriam os mesmos? A matemática estudada pelos alunos teria o mesmo conteúdo e a mesma relação com a realidade daquela estudada nas escolas em geral? Voltaremos, em capítulo próprio (capítulo III, da Terceira Parte), a essa discussão.

3) Esta separação material entre as práticas escolares e as práticas produtivas em geral é um dos efeitos da divisão do trabalho em manual e intelectual. Esta divisão imprime sua marca às formas nas quais se apresenta o saber nas sociedades burguesas: a divisão entre a teoria e a prática. Dito de outro modo, não basta recorrer ao fato da separação escolar para deduzir as formas das práticas escolares. Há que se entender que as formas dessas práticas estão definidas por meio da separação escolar, pela ideologia burguesa do conhecimento, do saber e da ciência. Esta ideologia está caracterizada por uma separação

entre a teoria e a prática, ela submerge suas raízes na separação entre o trabalho manual e intelectual (p. 246-7).

A idéia elaborada pelos autores é clara. Porém, do nosso ponto de vista, falta uma demonstração. A história da constituição da escola moderna de massas e da produção capitalista demonstra essa tese? De fato foi da divisão social do trabalho que resultou a escola burguesa?

No Feudalismo, os aprendizes desenvolviam as suas habilidades para o trabalho e se educavam ao mesmo tempo e em uma mesma instituição, a corporação de ofício. O mesmo se dava no campo. Porém, a escola para os nobres de espada e, posteriormente, para os burgueses emergentes já existia e existia separada da produção. Nos primeiros três séculos de desenvolvimento do capitalismo, a educação para o trabalho continuou sendo realizada nos locais de trabalho. Porém, no final do século XIX, no mundo industrial, a educação desloca-se para uma instituição específica, a escola.

Com o advento do capitalismo, separa-se o trabalhador dos meios de produção. O trabalhador fica somente com a única mercadoria que lhe pertence, a força de trabalho. Com a divisão do trabalho manual e intelectual, o trabalhador passa a integrar, com plenitude, o mercado de trabalho, portanto, em condição que está completamente separada da produção. E, nesse caso, que sentido haveria em manter a educação na fábrica?

No entanto, supondo que os trabalhadores *retomassem* ou pudessem ser possuidores dos meios de produção, como estamos observando na experiência do MST, o que aconteceria com a educação? Nesse caso, continuaria a fazer sentido uma educação separada da produção? Mais ainda, numa situação em que o trabalhador é ao mesmo tempo proprietário e trabalhador, pode continuar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual?

Desenvolveremos essas questões em capítulo próprio, mas podemos adiantar que há um movimento do MST na direção de recomposição da unidade entre educação e trabalho.

Por último, Baudelot e Establet (1976, p. 254-58) afirmam que o aparelho escolar contribui para reproduzir as relações sociais de produção na medida em que: a) contribui para a formação da força de trabalho; 2) contribui para a inculcação da ideologia burguesa.

A formação da força de trabalho se efetua com as mesmas formas da inculcação da ideologia burguesa: pelo mecanismo das práticas escolares.

Como se assegura a reprodução das relações de produção, no que lhe cabe, no aparelho escolar? Mediante os efeitos de seu mecanismo único que produz: a) a repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais (75% - 25%) distribuídas entre duas redes internas da escola e entre duas posições opostas da divisão do trabalho, sobre as quais estas duas redes desembocam no exterior da escola; b) a inculcação da mesma ideologia burguesa sob duas formas diferentes, correspondentes às duas massas consideradas, com um destino único: a manutenção das relações de produção existentes.

O aparelho escolar contribui, assim, de sua parte, à reprodução das relações de produção capitalistas: 1) contribuindo para reproduzir materialmente a divisão em classes; 2) contribuindo para manter, isto é, para impor as condições ideológicas das relações de dominação e de submissão entre as duas classes antagônicas, relações conforme a luta de classe capitalista.

Desses efeitos, um é principal: a inculcação ideológica.

O aparelho escolar ocupa lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista porque é, dentre todos os aparelhos ideológicos, o único que inculca a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho.

3. 3. Escola e reprodução das relações de produção: as teses de Bowles e Gintis

Samuel Bowles e Hebert Gintis são autores de artigos e obras importantes que versam acerca da educação e da escola americana, principalmente nos anos de 1960 e 1970. Os autores escreveram uma obra conjunta reunindo o que havia de essencial de seus pontos de vista sobre esse tema. Trata-se do livro *Schooling in capitalist America*.

Este texto foi concebido no fim dos anos de 1960 em meio a uma ascendente reforma educacional. Porém, só veio à luz no fim dos anos de 1970, período marcado pelo colapso daquelas reformas.

No prefácio, Bowles e Gintis anunciam que a análise que realizam a respeito dos repressivos, desiguais e contraditórios objetivos da educação contemporânea na América é também uma crítica à ordem social da qual a educação faz parte. Dessa forma, a obra é sobre educação, mas, também, é sobre o capitalismo e a política.

Para os autores, o liberalismo abdicou da causa de aprofundar a democracia, o que pode ser verificado pelas políticas intervencionistas e antidemocráticas dos países dominantes. Também constata-se a existência de um profundo fosso separando a esfera política da econômica: de um lado, o encorajamento à participação, à eleição de dirigentes, à votação de leis; de outro, o poder reservado aos proprietários e aos empresários, a participação desencorajada, marginalizada, e a ditadura de chefes não eleitos. Para eles, há uma contradição entre a democracia e a lucratividade da produção capitalista.

O sistema educacional é uma grande arena na qual o potencial produtivo e democrático do capitalismo confronta seus limites. E a confrontação é parte de nossa experiência diária como professores, estudantes, cidadãos. Compreender o conquistado e as frustrações desta experiência é o primeiro passo na construção de um movimento participativo e revolucionário para ultrapassar o capitalismo e para estender a igualdade e a democracia no reino da vida econômica (BOWLES; GINTIS, 1976, p. X).

3. 3.1. Contradições da reforma educacional liberal

De acordo com os autores, no século XX, com os conflitos gerados pela generalização do sistema de fábricas, emergiu uma nova ideologia da oportunidade, que pode ser resumida no seguinte lema: jovem, vá para a universidade.

Essa reforma educacional, na luta econômica pela sobrevivência, propôs uma corrida em busca de objetivos na medida em que ofereceu a todas as crianças uma oportunidade igual para participar dela. A escola provia uma arena objetiva na qual cada um descobria os limites de seus talentos, bem como os limites dos objetivos que perseguia na vida. Aqueles que não se mostravam à altura do empreendimento, apenas tinham a si mesmos para recriminar (p.4).

Por meio século, o sistema educacional ofereceu uma notável válvula de escape para a *panela de pressão* econômica. Mas, no fim dos anos de 1950, a fronteira educacional estava já forçando os seus limites. Um terço do grupo de jovens em idade pertinente estava entrando na universidade. Na próxima década, esse contingente quase que dobrou. Porém, os graduados estavam dirigindo táxi, muitos estavam desempregados e outros na seguridade social.

A aparência relativamente homogênea do sistema superior de educação desapareceu rapidamente sob uma hierarquia de *colleges* dominada no topo pela elite e descendentemente por meio de uma fina gradação de escolas privadas, universidades do Estado e *colleges* da comunidade.

Uma década depois, a expansão da educação estava rastejando.

Acrescentam os autores que o sistema escolar vem sendo crescentemente incapaz de suportar o mito da igualdade de oportunidades e do pleno desenvolvimento individual. A fadiga do sonho americano, rigidamente confinado à educação, vem sendo um tema persistente nos últimos anos.

De acordo com os autores, as pesquisas demonstram que o eventual acréscimo educacional não produziu efeitos na luta contra a pobreza. Um importante estudo, denominado de *Inequality*, mostrou que maior igualdade no sistema educacional faz pouco para desenvolver uma distribuição mais igualitária da renda ou de oportunidades (p.6).

No entanto, estes estudos deram brechas para uma revivescência do conservadorismo com novos estudos sobre o quociente de inteligência (QI). Elaborou-se, o que não é novidade, uma explicação da desigualdade e da pobreza que remonta à genética e à etnia. Outros estudos, porém, deixando de lado a genética, procuraram mostrar que o fracasso das reformas liberais estava ligado às atitudes, perspectivas, padrões familiares e valores das camadas pobres da população.

Diante do fracasso da reforma, apresentam-se dois grupos para explicá-lo: um que remoi fórmulas passadas achando que o que ocorreu foi uma confusão, um artil no caminho do progresso; e outro, no qual os autores estudados se colocam, que busca explorar os fundamentos da ordem estabelecida para, a partir daí, entender os fundamentos desta situação e, também, para alimentar a convicção de que há motivos para se ter esperanças no futuro.

A partir disso, Bowles e Gintis levantam a seguinte questão: como podemos entender o evidente e crítico relacionamento entre educação e economia capitalista?

Afirmam os autores que uma explicação adequada deve começar pelo fato de que a escola produz trabalhadores. E que a teoria tradicional vê o incremento de valor que o trabalhador educado pode aportar ao capital, como se o trabalhador fosse uma máquina.

Aqui os autores referem-se à teoria do capital humano que postula que a educação e o treinamento potenciam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia a um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Nessa teoria delinea-se a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como incrementos para superar as desigualdades entre indivíduos, regiões e até mesmo nações. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação.

Os autores discordam da teoria do capital humano e partem, no seu trabalho, da constatação de que a educação americana tem um duplo papel: 1) por um lado, pela atribuição de habilidades técnicas, sociais e motivações apropriadas, a educação aumenta a capacidade produtiva dos trabalhadores; 2) por outro lado, a educação ajuda a obscurecer e (des) politizar o potencial explosivo das relações de classe no processo de produção e, desse modo, a educação trabalha para perpetuar as condições sociais que possibilitam a expropriação do trabalho sob a forma de lucros.

De acordo com Bowles e Gintis, esse esquema simples mostra a natureza essencialmente antidemocrática da economia americana e contém várias implicações que eles irão demonstrar na seqüência.

1) Os patamares de desigualdade e tipos de desenvolvimento pessoal são definidos primariamente pelo mercado, propriedade e relações de poder que definem o sistema capitalista.

2) O sistema educacional não pode modificar o patamar de desigualdades. Ao contrário, o sistema educacional contribui para com o sistema capitalista por meio de uma suave integração da juventude nele ou, para suavizar, a integração nele da juventude. Esse papel toma uma variedade de formas: a) o modo meritocrático de recompensa e de promoção dos estudantes; b) a alocação dos estudantes nas distintas posições da hierarquia ocupacional; c) a criação e o reforço de padrões de identificação sexuais, raciais e de classe os quais diz respeito propriamente a sua eventual localização na hierarquia de autoridade e status no processo de produção; d) a impulsão da escola de tipos de desenvolvimento pessoal que são compatíveis com as relações de dominação e subordinação na esfera econômica; e) finalmente, a escola cria um adicional de habilidades nos trabalhadores

suficientemente extensivas para oferecer aos patrões uma primeira arma para disciplinar o trabalho.

3) O sistema educacional opera não em consonância com as intenções conscientes dos professores e administradores em suas atividades diárias, mas em estreita correspondência entre o relacionamento que governa as interações pessoais no local de trabalho e o relacionamento vigente no sistema educacional. O relacionamento de autoridade e controle entre administradores e professores, professores e estudantes, estudantes e estudantes, e estudantes e seu trabalho é uma réplica da hierárquica divisão do trabalho em vigor no local de trabalho.

Nesta altura do texto, os autores fazem várias comparações entre as relações que se desenvolvem na escola e aquelas dadas na fábrica.

4) Embora o sistema escolar sirva efetivamente aos interesses do lucro e da estabilidade do sistema, dificilmente pode-se dizer que ele seja um instrumento fácil de sintonizar, pela manipulação, nas mãos dos grupos sociais dominantes.

Os autores identificam várias contradições que se desenvolvem na esfera escolar. As escolas e colégios ajudam a justificar a desigualdade, porém transformaram-se também em arenas nas quais se desenvolve uma consciência igualitária entre muitas famílias, professores e estudantes.

A Universidade treina a elite nas habilidades da dominação, mas ela também tem proporcionado o berço para um movimento radical e uma crítica à sociedade capitalista (p. 12).

Finalmente, a organização da educação - em particular a correspondência entre a estrutura escolar e a estrutura do trabalho - tem tomado distintas e características formas em diferentes períodos da história dos EUA, bem como ela tem evoluído em resposta à luta política e econômica associada ao processo de acumulação capitalista, à extensão do sistema de assalariamento e à transição de uma economia de empreendedores para uma economia de corporações (p. 13).

“As reformas educacionais requerem os reformadores. Entretanto, as reformas educacionais igualitárias não se manterão, não prosperarão se as relações de produção se mantiverem intocadas” (1976, p. 14). Onde quer que os reformadores consigam avanços pela igualdade, os patrões de novo darão um jeito de descobrir outras maneiras de alienação

e segmentação de modo a preservar as relações capitalistas, se as relações de produção permanecerem intocadas. Em suma, os autores enfatizam que a abordagem por eles realizada acerca da educação nos EUA sugere que os movimentos pró-reforma têm tropeçado na recusa em colocar no centro da questão a estrutura básica da propriedade e do poder na vida econômica.

No entanto, são otimistas quanto à possibilidade de alcançar uma sociedade promotora da igualdade e do desenvolvimento pessoal. Mas entendem que o pré-requisito para isso consiste em alcançar uma transformação econômica transcendente. A educação pode ser igualitária se ela preparar as pessoas para um sistema democrático. Mas, nos EUA, ao lado das formas eleitorais, vigem as formas mais ditatoriais no que concerne à economia. Nesse sentido, eles acreditam que a chave para a reforma educacional igualitária é a democratização da economia.

[...] propriedade social, controle democrático e participativo dos trabalhadores sobre o processo de produção, repartição igual entre todos do trabalho socialmente necessário, progressiva equalização dos rendimentos e destruição das relações econômicas hierárquicas. Isso é, naturalmente socialismo [...] (1976, p.14).

Nesta concepção, a estratégia educacional é parte de uma transformação revolucionária da sociedade.

As linhas gerais de uma estratégia educacional são claras. É necessário pressionar em favor de um ambiente educacional no qual a juventude possa desenvolver a capacidade e a confiança coletivamente para controlar suas vidas e regular suas interações sociais com senso de igualdade, reciprocidade e comunidade.

3.3.2. A educação e a vida econômica

Para os autores, o maior instrumento detido pelos proprietários e administradores para estabilizar um sistema econômico totalitário é a própria organização do processo de produção. Porém, qualquer sistema totalitário duradouro tem que contar com a aceitação de uma ideologia respectiva. A empresa capitalista não é exceção a esse padrão e a ideologia aceita é a tecnocrática e meritocrática.

A estrutura que é tomada como padrão de relações sociais é a da hierárquica divisão do trabalho e da autoridade burocrática na empresa capitalista. O sistema de estratificação é por raça, sexo, educação e classe social, o qual tem admirável capacidade de reduzir o poder de criação e solidariedade dos trabalhadores.

Assim, percebe-se que a natureza alienada do trabalho nada tem a ver com a moderna tecnologia, mas sim com a estrutura das classes sociais, e as desigualdades econômicas provêm da economia capitalista e não de diferentes potenciais individuais.

Sustentaremos [...] que a maior parte das características da escolarização pode ser entendida em termos das necessidades sistemáticas para produzir um exército industrial de reserva qualificado legitimando a perspectiva tecnocrática e burocrática, reforçando a fragmentação dos trabalhadores em grupos estratificados de status, e habituando a juventude às relações de dominação e subordinação no sistema econômico (1976, p. 56).

Uma visão da estrutura de classe e da estratificação é fundamental para se entender a conexão entre educação e economia. A economia é algo dinâmico que depende das relações sociais, da luta de classes, entre outros, e isso está ligado à educação.

Nós sugerimos que as relações de trabalho produzem a luta de classes e, ao mesmo tempo, essas relações são dramaticamente afetadas por essa luta. Essa luta irradia-se pela esfera educacional com regularidade de modo que ela fornece parte da dinâmica da mudança educacional (1976, p. 68).

Afirmam os autores que nenhuma teoria sofisticada da educação negligenciou o fato de que a escola prepara a juventude para a vida econômica. Mas as visões a respeito do impacto desse fenômeno sobre a educação são diferentes. A visão tecnocrática e a meritocrática erram ao colocar no centro a questão técnica em vez das relações de produção. A visão mais sofisticada de Dewey erra ao depositar uma esperança não justificada na democracia tal qual existe.

Os autores tentam corrigir as falhas das teorias em questão, por meio de uma análise detalhada da estrutura social dos empregos. Num primeiro momento, eles procuram estabelecer as bases reais dos processos seletivos para emprego, para, depois, elaborarem uma explicação geral.

Os autores ressaltam, dentre outras, quatro características que prevalecem na seleção e promoção de pessoal no interior da empresa: a) as habilidades técnicas do nível e do prestígio da formação recebida; b) características atributivas como sexo, raça, idade, cor, altura, peso, etc; c) aparência, maneira de falar, de vestir-se; d) traços de personalidade, motivação, perseverança, docilidade, flexibilidade, entre outras, apropriadas ao cargo ou posição. Para chegar a essas conclusões, os autores se apóiam em várias pesquisas empíricas. Demonstram que as habilidades técnicas, capacidades e nível de inteligência são as características que menos pesam na seleção.

Assim, a ideologia tecnocrática e meritocrática mascaram a realidade do processo seletivo na empresa. Da mesma forma, essa mesma ideologia oculta os reais critérios de seleção escolar. A escola apresenta-se à sociedade como local, igual para todos, de distribuição de conhecimentos científicos, mas também como de seleção de acordo com as capacidades e habilidades demonstradas pelos alunos. Ou seja, os mais aptos, aqueles que merecem são os melhores para ocupar os cargos de direção nas empresas e para receber altos proventos. Estas teorias, como vimos, são fundamentadas na ideologia do *dom* e, particularmente nos EUA, pelo uso e culto aos testes de Q.I. Essa ideologia é reproduzida e transmitida pela escola.

Os autores demonstram a natureza ideológica dessas teorias. Na exposição dos dados empíricos, mostram que a carreira escolar depende, sobretudo, de variáveis sócio-econômicas, e muito pouco das capacidades intelectuais medidas por meio de testes e avaliações. Demonstram, também, que o sucesso ou o fracasso social, medido pelos rendimentos financeiros obtidos, não depende das capacidades intelectuais, mas sim de variáveis como o número de anos de escolaridade e a origem social. Dessa forma, as características de personalidade têm um papel muito pequeno, mesmo desprezível, quando comparado com as variáveis sócio-econômicas.

A conclusão dos autores (p. 123) é de que o poder e o privilégio da classe capitalista são freqüentemente hereditários, mas não devido a uma superioridade genética. Os resultados frustrados da guerra contra a pobreza por meio da educação não podem ser debitados aos genes dos pobres. O fracasso das reformas educacionais igualitárias sob o capitalismo tem suas raízes não nas deficiências individuais, mas na estrutura de relações

do modo de produção. E o sistema educacional tem como uma de suas funções a legitimação dessa ordem.

3. 3. 3. Princípio da correspondência

No capítulo V da obra, Bowles e Gintis desenvolvem um princípio explicativo do sistema educacional, denominado por eles de *princípio de correspondência*.

“Acreditamos que o sistema educacional ajuda a integrar a juventude no sistema econômico por meio de uma correspondência entre suas relações sociais e as relações sociais da produção” (1976, p. 131). A estrutura das relações na educação não apenas acostuma o estudante à disciplina do lugar de trabalho, mas também desenvolve os tipos de conduta pessoal, modos de apresentação, auto-imagem e identificação de classe os quais são ingredientes cruciais para a adequação ao trabalho.

Sob diversos ângulos, a escola é estruturada de maneira similar a uma empresa, como, por exemplo, a ordem burocrática, a hierarquia, a segmentação de acordo com a qualificação, idade, sexo, sistema de estímulos externos etc. O trabalho alienado se traduz na falta de controle dos estudantes sobre sua própria educação, a alienação do estudante em relação aos conteúdos curriculares e a motivação da escola em trabalhar com um sistema de notas e outras recompensas externas. A fragmentação no trabalho se reflete na institucionalizada e sempre destrutiva competição entre os estudantes por meio do contínuo e ostensivo *ranking* meritocrático de avaliação. Especificamente, as relações sociais da educação - o relacionamento entre administradores e professores, professores e estudantes, estudantes e estudantes, e estudantes e seu trabalho – replicam a hierárquica divisão do trabalho.

À semelhança da empresa, também na escola os alunos estão alocados de acordo com graus: a) nos graus inferiores, a ênfase é dada à capacidade de submeter-se às regras; as atividades e os comportamentos dos alunos são rigidamente controlados; b) no nível médio, a independência nas atividades é mais tolerada e; c) no nível superior, haverá insistência na organização pessoal do trabalho, na autonomia do aprendizado e na criatividade.

O processo de seleção conduz a que os negros e outras minorias estejam concentrados em escolas cuja ordem interna é repressora, arbitrária e caótica; estruturas de autoridade coercitivas e mínimas possibilidades de progresso (situação de trabalhos inferiores). Da mesma forma, as escolas dos bairros operários tendem a acentuar o controle do comportamento e a submissão às regras. Nas escolas das zonas abastadas, os sistemas são relativamente abertos, favorecendo uma maior participação dos alunos, maior autonomia, mais opções para os estudantes e um sistema de valores que prioriza um modelo de controle intencional. A desigualdade dos recursos financeiros das escolas reforça estas diferenças.

Em síntese, trata-se de uma educação de classes e para as classes.

De forma semelhante ao sistema educacional, a família desempenha um papel fundamental na preparação da juventude para a vida social e econômica (p. 141). A experiência das famílias tem um impacto significativo sobre o bem-estar, o comportamento e a consciência pessoal dos indivíduos, tanto durante seu amadurecimento quanto durante sua vida adulta. Porém, o papel da família é diferente do papel da escola. A reprodução da consciência é facilitada por uma rude correspondência entre as relações de produção e as relações da vida familiar, uma correspondência que é grandemente afetada pela experiência dos pais na divisão social do trabalho. Há uma tendência de as famílias reproduzirem em sua prole uma consciência moldada para o objetivo do mundo do trabalho, mas de preparar essa prole para que venha a ocupar nesse mundo uma posição grosseiramente comparável com a sua própria (p. 143).

Embora essa tendência possa ser confrontada por outras forças sociais como a escolarização, a mídia, mudanças na estrutura agregada de ocupações, etc., ela continua a ser uma parte significativa do processo de transmissão de status de uma geração para outra.

A família contribui decisivamente para reproduzir a divisão do trabalho por sexo. A divisão social do trabalho promove a separação entre trabalho assalariado pago e trabalho doméstico não pago e realizado quase que exclusivamente por mulheres. Isso ocorre porque, em primeiro lugar, as mulheres abraçam os papéis domésticos e os transmitem a seus filhos de acordo com o sexo e, em segundo, as crianças tendem a desenvolver conceitos baseadas no que vêm em volta de si.

Utilizando os resultados de pesquisa de Kohn, Bowles e Gintis (1976, p. 145-6) afirmam que a experiência profissional das pessoas leva a transformar os valores e os comportamentos não somente no trabalho, mas também na vida em geral. Kohn observou interessantes relações na educação das crianças no interior das famílias, segundo a classe social. Os pais das classes médias e superior valorizam principalmente nos filhos a curiosidade, o autocontrole, a felicidade, enquanto que os de níveis sociais inferiores, acentuam o interesse na obediência, na honestidade e na ordem. A família tende a reproduzir as normas e os comportamentos do meio sócio-profissional, ou seja, os pais tendem a transmitir a seus filhos lições derivadas das condições de vida de sua própria classe social, e isto contribui para preparar a criança para ocupar posição social similar. A família funciona como um mecanismo de perpetuação das desigualdades (p. 146).

Para Bowles e Gintis não é possível separar as relações de produção, a esfera produtiva, com as suas estruturas autoritárias, das outras esferas da atividade social como escola e família. As relações de poder e os privilégios permeiam todas as instituições e atingem todas as manifestações sociais, inclusive as relações interpessoais. As relações de produção características do capitalismo reproduzem-se e a divisão hierárquica do trabalho inscreve-se na consciência dos trabalhadores e na de seus filhos.

Os autores concluem que um programa de mudança educacional real deve ser implantado ao mesmo tempo também nas relações de produção.

Os autores afirmam que o capitalismo é a contradição em marcha, a luta de classes, e essa luta se reflete na educação por meio da história. “Em muitos casos o sistema educacional foi utilizado para amenizar conflitos. Ao mesmo tempo, porém, o sistema educacional evoluiu de um modo que intensificou e politizou as contradições de base e conflitos da sociedade capitalista” (1976, p. 150).

Por fim, Bowles e Gintis enfatizam a necessidade de uma revolução que operaria uma democratização em profundidade da esfera econômica, única via possível rumo a uma democratização e igualdade real da vida social.

O pré-requisito central para o desenvolvimento pessoal – em suas dimensões física, emocional, cognitiva ou espiritual – repousa na capacidade das pessoas controlarem a própria existência. Portanto, uma sociedade é capaz de promover isso apenas na medida em que permite e

requer a interação pessoal por meio de cânones de igualdade, luta, participação e cooperação democrática (1976, p. 265).

Semelhante a Baudelot e Establet (1976), Bowles e Gintis também nos apresenta um dualismo escolar que seria específico do capitalismo. Além disso, há certa semelhança entre os autores na análise da reprodução das relações de dominação e no papel ideológico da escola.

Madan Sarup, ao analisar os trabalhos de Bowles e Gintis, salienta que “[...] embora tenham uma posição marxista, sua visão de sociedade é funcional-estruturalista derivada de Durkheim e Parsons” (apud. FRIGOTTO, 1989, p. 48). E isto “[...] parece constituir uma justificação lógica para a sua epistemologia, que é o positivismo, para a sua metodologia, que é o empirismo, e para sua ontologia, que é o determinismo” (apud. FRIGOTTO, 1989, p. 48). A postura epistemológica positivista pode ser depreendida por meio dos métodos empíricos que adotam, usando vários estudos para fazer estatisticamente suas demonstrações. Utilizam-se da análise estatística de uma forma acrítica, de sorte que seu método parece sempre referendar comprovações inequívocas, científicas.

Sarup acrescenta, ainda, que o uso de diferentes estruturas conceituais, imprime às análises um caráter eclético. Finalmente, o caráter funcional-estrutural de suas análises se reflete na insistente visão linear e determinista da “correspondência entre as relações sociais da produção e as relações sociais da educação”, ou a “correspondência aproximada entre as relações sociais de produção e as relações sociais da vida familiar” (SARUP apud. FRIGOTTO, 1989, p. 48).

De acordo com Frigotto (1989, p. 49), nas relações escolares, familiares e de trabalho, não se reproduzem linearmente as relações capitalistas. Aceitar a análise dos autores, tal qual é apresentada, é cair no imobilismo e na crença da impossibilidade de organizar, no interior da escola, família, fábrica e na sociedade civil em seu conjunto, os interesses dos dominados.

O caráter reducionista da análise não permite aos autores perceberem que a reprodução, via escola, família, etc., que efetivamente ocorre, não se dá de forma tão linear, mas por mediações de diferentes naturezas. Da mesma forma, não percebem que o trabalho escolar pode, igualmente por mediações, desenvolver um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados. O problema básico da linha de análise dos citados autores

reside na não apreensão das categorias fundamentais de análise do método histórico dialético. (FRIGOTTO, 1989, p. 49)

Quanto à questão metodológica, Sarup e Frigotto posicionam-se concordantes com uma certa posição no interior da área da educação, na qual revela-se um certo *preconceito* contra o uso de dados empíricos e análise de dados de cunho estatístico. Compreendemos as razões das críticas enunciadas pelos autores. Porém, discordamos delas, pois o fato de que a estatística, bem como dados empíricos tenham sido muito mais utilizados pelo poder constituído para justificar as desigualdades sociais, justificar posições políticas voltadas aos interesses do capital, e ideologias dominantes, não significa que deveria ser assim. A estatística não é ideológica por si mesma. Os números podem dizer muitas coisas, ou podem deixar mais claro o que não foi dito, pois, na maioria das vezes, temos que *ler* além deles. No entanto, de qualquer forma, os números sempre *falam* também por uma teoria. Dito de outra forma, as conclusões a que podemos chegar perante aos números dependem, em última instância, do referencial teórico que utilizamos na interpretação dos dados. Assim, a interpretação empirista das relações observadas que, sob a aparência de fidelidade ao real, se limita ao objeto aparente, deve ser descartada. Mas há outras formas de interpretação dos dados empíricos, dentre elas, a dialética.

Ainda, do nosso ponto de vista, a desqualificação de uma análise em *nome* da metodologia, como o fazem Sarup e Frigotto, não costuma ser proveitosa. Ademais, a crítica feita por Frigotto de que os autores não vêm possibilidades de luta no sistema escolar, não está em consonância com o texto deles, como pudemos verificar. Do nosso ponto de vista, a fonte real da discordância de Sarup e Frigotto com relação à análise dos autores reside na tese desses de que mudanças educacionais democráticas e igualitárias não se manterão, não prosperarão se as relações de produção se mantiverem intocadas. Bowles e Gintis posicionam-se, portanto, contrários à corrente política secular, denominada *de linha de menor resistência*, a qual nos reportamos no início deste trabalho.

Por último, a nosso ver, Bowles e Gintis contribuem de forma marcante para a crítica das ideologias tecnocrática e meritocrática. No entanto, explicam essa ideologia tendo como referência principal as relações de produção da sociedade capitalista. O desvendamento do relacionamento entre educação e economia capitalista, talvez seja a maior contribuição dos autores.

3. 4. Snyders: Escola, classe e luta de classes

Georges Snyders é possivelmente um dos autores cujas reflexões e teses tenham maior influência sobre autores e pesquisadores críticos da área de educação no Brasil.

Entraremos aqui em algumas questões abordadas por Snyders, no decorrer dos vários debates que estabelece e nas críticas que faz aos cinco autores que ele estudou: Illich, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. Tentaremos retirar de sua obra *Escola, classe e luta de classes*, publicada no final dos anos de 1970, uma síntese de algumas de suas principais idéias e estratégias de intervenção na escola, em especial aquelas que dizem respeito mais diretamente às nossas próprias reflexões.

3.4.1. A escola reprodutora

Em primeiro lugar, Snyders propõe-se a fazer uma leitura crítica dos cinco autores, discriminados anteriormente, porque

[...] eles tendem a exercer sobre os seus leitores uma influência muito mais homogênea do que nos permitiria supor o exame das suas obras. O que julgamos observar nos nossos estudantes – e há vários anos – é que uns e outros, por vias diferentes lhes transmitem a sensação de uma escola onde nada de válido se passa, a cultura aí dispensada não conteria o mínimo de valor real e, desde logo, a escola deixaria de ser um local onde o combate pela democracia socialista é possível e necessário (SNYDRES, 1976, p. 10).

Dessa forma, o objetivo de Snyders é inserir a escola na luta de classes e compreender como a escola participa dessa luta, porque, segundo ele, em última instância, é o desconhecimento do teor da luta de classes dos cinco autores o que os arrasta para os seus *desvios*.

De acordo com Snyders, os cinco autores também convergem no sentido de as suas análises da escola desembocarem em uma noção de escola reprodutora e conspiradora. "Poder-se-ia afirmar que todas as análises anteriores convergem para a noção de escola reprodutora e que os nossos cinco autores, apesar da extrema diferença dos seus pontos de vista, são unânimes nesta afirmação" (1976, p.77).

Snyders apresenta as teses dos cinco autores em relação à escola reprodutora (p. 77-80) e faz uma crítica dizendo que ao aceitar essas idéias, estaríamos aceitando também que a escola desempenha um papel determinante ou mesmo decisivo na divisão em classes, pois as classes seriam definidas pela posse ou não de um capital cultural. Porém, os autores se esquecem em parte, ou totalmente, a posse dos meios de produção. Afirma, também, que a escola reproduz as classes sociais, divide segundo as classes sociais, mas não se deve afirmar que toda a instituição está incluída, ou a revolução seria inútil.

Snyders aponta, ainda, que os autores acabam imputando à escola as desigualdades que, sem dúvida, também se processam nela, mas que de forma alguma lá nasceram.

Antes de tudo, a escola é constringida a constatar fracassos cuja responsabilidade não lhe cabe - e eles foram-se desenvolvendo essencialmente fora dela, longe dela, por vezes antes dela. Não cabe à escola um papel determinante na reprodução de desigualdade, na reprodução social e nem tão-pouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes: de outro modo cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva (1976, p. 83).

3.4.2. Reforma

De acordo com Snyders, Baudelot e Establet cometem uma série de negações explícitas, ou seja, eles não atribuem nenhuma espécie de valor à laicidade da escola, ao prolongamento da escolaridade e ao tronco comum que é classificado pelos autores como uma tentativa para camuflar a existência material de duas ramificações. “Deste modo, é o conjunto das reformas escolares de há um século para cá que se apresenta como um puro e total fracasso, em relação aos objetivos proclamados pela democracia, nada mais nada menos do que uma gigantesca mistificação” (SNYDERS, 1976, p. 49).

Snyders acha mais grave ainda a noção de rede que implica a certeza de que os CET nada oferecem de válido às crianças da classe operária, nem quanto à preparação técnica, nem à formação pessoal, ou à capacidade de resistência à exploração. Ao mesmo tempo, os alunos da rede SS são praticamente considerados exploradores ou seus cúmplices diretos (p.50).

Nesta altura do texto, Snyders convoca Lênin para contrapor-se aos autores: "Ao contrário, Lênine mostrará que uma das tarefas essenciais consiste em 'desenvolver a democracia até ao fim' e isto sob todos os aspectos" (apud. SNYDERS, p. 67). Qualquer passo em frente para a democratização do ensino, faz parte de um todo econômico e social que prova ter-se atingido uma fase progressista, ou antes, que participa numa fase apesar de tudo progressista. De acordo com Snyders,

[...] a tentação que ameaça sem cessar Baudelot e Establet é recusar as reformas em nome da revolução, é a de nos encerrarem no dilema: ou reformas ou revolução; ou para realizar reformas seria levado a renunciar à revolução, ou então as pessoas se preparam para uma revolução que anula quaisquer reformas, que as torna irrisórias (1976, p. 67).

O autor levanta a seguinte questão: quê fazer? E a responde afirmando que não se deve cair nos extremismos. Por um lado, o Estado não deixará desenvolver uma escola que diretamente o ameaçará e, por outro, dizer aos alunos "sois explorados, revoltai-vos, não aceiteis mais esse trabalho", redundaria em um bloqueio em que até aquilo que os alunos poderiam esperar da escola "se faria em fumo". "Tão-pouco no mundo do trabalho a atitude revolucionária consiste em impedir o funcionamento da fábrica" (1976, p. 112).

A única solução válida, o devido equilíbrio das forças, é a união, a ação comum de todos que são concordes em franquear uma primeira etapa e chegar a um estágio intermediário da democracia avançada; e é a própria expressão desta democracia avançada que convencerá a grande maioria dos franceses da necessidade de ir mais longe, mais longe rumo ao socialismo (1976, p. 112).

3.4. 3. Autonomia da escola e a escola transformadora

Dentre as várias questões que o autor discute acerca desse tema, um dos principais é o papel de mudança desempenhado pela escola.

3.4.3.1. Papel de transformação social da escola

Para Snyders, vivemos um momento apaixonante na história no qual se pode começar a observar uma virada na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, o

que significa que as tarefas das massas trabalhadoras podem deixar de constituir um obstáculo ao desenvolvimento das personalidades, e que se torna possível e necessário desenvolver um ensino de massa de alto nível. Desse modo, a tarefa do operário exige que ele desenvolva qualidades de raciocínio e sistematização. É uma nova noção de qualificação em nível profissional: codificação e decodificação da mensagem recebida, emitida depois sob a forma de ações atuando na máquina ou de comunicações. Enfim, cresce o número daqueles que terão a seu cargo preparar o trabalho, elaborar o programa, prever o desenvolvimento harmônico das operações etc. (p. 43-4).

"Para fazer face às atuais exigências, impõe-se uma formação de nível sempre mais elevado, uma formação geral polivalente dirigida a um conjunto cada vez mais vasto de trabalhadores. E aí assenta a base objetiva das forças progressistas que se exercem sobre a escola" (1976, p. 102).

Para o autor, nenhum esforço pedagógico pode, na sociedade capitalista, tornar a escola igualitária, da mesma forma que as reivindicações fundamentais dos operários também não podem triunfar. Porém, é preciso e possível lutar para ter professores bem formados, classes não numerosas, etc. "Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições revolucionárias do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade" (1976, p. 105).

Isto ocorre porque "A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação" (1976, p. 106).

Segundo Snyders, apenas o socialismo resolverá o problema, porém como etapa transitória há já um conjunto de medidas simultaneamente escolares e sociais que caminham para uma "democracia avançada" (1976, p. 108).

A autonomia é uma dessas medidas. A autonomia é real, mas deve ser conquistada incessantemente. "Depois de termos apreendido o entremear do pedagógico no social, faltamos agora encontrar a autonomia relativa do pedagógico às determinações socioeconômicas, vincando bem que esta autonomia é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar" (1976, p. 109).

Esta autonomia relativa tem que ser mantida pela luta e esta luta pela autonomia do ensino pedagógico apenas pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas.

3.4.3.2. Papel dos professores

De acordo com Snyders, para Baudelot e Establet, os docentes são, todos eles, servidores da classe dominante. As duas redes são esquematicamente decalcadas de uma definição muito esquemática das classes sociais. "A verdadeira razão pela qual não existe uma terceira rede, é o fato de o mundo de Baudelot e Establet não destinar em nenhum local apropriado, nenhuma via autônoma às classes médias [...]" (1976, p.56).

Nas páginas posteriores, Snyders passa a criticar e questionar a idéia de que "A ditadura da burguesia supõe alianças com a pequena burguesia" (BAUDELLOT; ESTABLET apud. SNYDERS, p. 57). Para Snyders, os autores recusam o progresso parcial que houve na escola e, assim, tornam-se illichianos anteriores à revolução, pois só depois da revolução a escola poderá começar a desempenhar um papel progressista.

Na página 110 do seu trabalho, Snyders chama a responsabilidade dos professores e diz que se o ensino é um ensino de *chuis* é porque os docentes não souberam aproveitar as possibilidades de progresso que existem mesmo no seio do capitalismo. E enfatiza o risco dos docentes menosprezarem o ensino pedagógico em proveito do compromisso político.

Snyders também destaca que para Bourdieu e Passeron, os primeiros destinados a serem coniventes com a ideologia dos dotes são os docentes (p. 193). Para o autor, a descrição de Bourdieu e Passeron é válida na medida em que os docentes são, do ponto de vista pedagógico, desesperadamente reacionários, ou antes, reacionários e desesperados, pois é nessa mesma medida que eles são obrigados a restringir-se à ideologia dos dotes.

Mas, questiona: será este um retrato inteiro do corpo profissional?

Acrescenta Snyders que mais uma vez vão nos garantir que a classe explorada deixa-se penetrar inteiramente pela ideologia do adversário, não lhe opõe resistência e "Vivem a sua desvantagem como destino pessoal" (BOURDIEU; PASSERON apud.. SNYDERS, p. 194). Professores e escola manobram de forma a não causar inconvenientes à ideologia e aos interesses dominantes, os explorados são cúmplices passivos.

Para o autor, felizmente não é exato que as classes dominadas se precipitem ao encontro de teorias que as condenam e desprezam. E afirma que há um número crescente de intelectuais que se alinham com a classe operária e, entre eles, os docentes são cada vez em maior número.

"O proletariado deve utilizar a escola burguesa para adquirir conhecimentos que lhe facilitem elevar a sua consciência de classe e a participar ativamente na luta de classes". O proletariado tem que se bater primeiro para tentar "submeter a escola" e finalmente para conseguir "controlá-la" (MASSON apud. SNYDRES, p. 274).

A posição que Masson defende, da qual Snyders compartilha, é de que a escola é uma *arma de dois gumes*. A burguesia é obrigada a instruir o proletariado, mas paralelamente "a instrução facilita a organização do proletariado, o aumento da sua capacidade de luta contra a burguesia" (MASSON apud. SNYDRES, p. 274).

Porém, a escola tem ainda de lhes fazer sentir que essa realidade é mais vasta, mais complexa, mais ambiciosa do que eles supõem inicialmente.

São, portanto, os alunos progressistas que podem convidar os professores progressistas a operar uma purificação revolucionária entre os contributos que a escola burguesa se compraz precisamente em amalgamar; separar as exigências efetivamente fundadas da cultura e as mistificações, os disfarces a que essa mesma cultura dá lugar (1976, p. 403).

Por fim, o autor menciona que espera ter escrito um livro não reformista e que contribua para o movimento revolucionário e que participe, na medida das suas forças, na grande arrancada para uma sociedade socialista (p. 405).

Acrescenta, ainda, que se esforçou para mostrar que se a escola, pelo peso da sociedade e também por influências da sua própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, ela é ao mesmo tempo um local onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força.

Conclusões: integração, divisão, dominação, ideologia, reforma e revolução

As teorias que acabamos de expor situam-se em diferentes níveis.

Em Durkheim e Parsons, há uma crença confessa na reprodução como causa última, ou seja, são as exigências de integração e de equilíbrio do conjunto social que comandam a estrutura e o funcionamento do sistema educativo.

Em Bourdieu e Passeron, a reprodução das relações de dominação entre as classes gera o princípio da inteligibilidade das ações pedagógicas como atos de violência simbólica.

As teorias marxistas analisam a escola como local de disciplinamento dos jovens e de doutrinação ideológica e, dessa forma, a instituição concorre de maneira importante para a reprodução da ordem social burguesa.

O ponto comum entre todas as teorias seria a definição da educação por suas funções reprodutivas, a integração social ou a dominação de classe.

No entanto, há uma polarização político-ideológica entre essas teorias, a oposição entre os defensores e os opositores do sistema. Teríamos, de um lado, os defensores da democracia liberal, cujo protótipo é Parsons e, de outro, os partidários da revolução social via tomada do poder do Estado, cujos melhores representantes são Baudelot e Establet.

Porém, as teorias do materialismo histórico, que são as que nos interessam aqui, embora tenham vários aspectos semelhantes, também se diferenciam em termos do entendimento das funções reprodutivas e dos aspectos relativos à estrutura e às funções da escola.

Snyders posiciona-se favoravelmente às reformas na escola, enquanto Baudelot e Establet são contrários a elas. Já Bowles e Gintis, não são contra as reformas, no entanto, postulam que elas não podem se manter de modo duradouro se não ocorrerem mudanças, também, nas relações de produção, pois a burguesia sempre encontra maneiras de reverter os efeitos democratizadores. Para os autores, as mudanças reais e duradouras apenas poderão ocorrer se, ao mesmo tempo, houver mudanças nas relações de produção.

As posições dos vários autores levam também a delinear as formas como eles vêem a relação da escola com a sociedade e a possível intervenção dos agentes escolares, em especial a dos professores.

Para Snyders, é a ação conjunta dos estudantes e professores progressistas que poderá fazer da escola local de transformação da ordem social. No entanto, para Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, a ação dos professores está explícita e

implicitamente vinculada à manutenção e reprodução da ideologia dominante. Nas palavras de Althusser:

Eles [os professores] questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão 'natural' e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (1992, p. 80-1).

Para Snyders a autonomia relativa da escola é justamente o que lhe possibilita, por meio da intervenção de seus agentes, dar-lhe, ao mesmo tempo, um caráter transformador. Para Bourdieu e Passeron esse caráter é puramente ilusório e é por meio da crença nessa autonomia que os agentes escolares cumprem o papel de reprodutores.

Para Baudelot e Establet, e Bowles e Gintis a escola não é apenas local de reprodução da ideologia dominante, como, também, cumpre esse papel de forma dual: os valores ideológicos são transmitidos de forma diferente para os filhos da burguesia e do proletariado.

Podemos observar que no aspecto político essas teorias podem ser identificadas com as posições de intervenção no MOP e que foram apontadas na primeira parte deste trabalho. Os autores Baudelot, Establet, Althusser, Snyders, Bowles e Gintis posicionam-se explicitamente pela luta por uma sociedade democrática e pelo socialismo. Da mesma forma, analisam o sistema escolar desse ponto de vista. Porém, chegam a posições e conclusões diferenciadas.

Snyders parece compartilhar com outras forças políticas presentes no MOP as táticas de luta que visam o progresso aos poucos e a ampliação e aprofundamento dos direitos civis, políticos e sociais. Trata-se de uma estratégia que tem como eixo central a negação do confronto imediato com a produção capitalista. Nessa posição, a primazia aos quadros e às vanguardas operárias e à linha da menor resistência orientam o movimento buscando acumular forças em torno das questões cidadãs, com vistas a um dia chegar-se à revolução.

Baudelot e Establet são partidários da revolução política por meio da tomada do poder de Estado²². Para eles, os progressos aos poucos, as aproximações sucessivas para se chegar à revolução não passam de reformismos. Isso porque os pequenos avanços mais servem para uma readequação à Ordem do que um passo para a revolução.

No entanto, como vimos anteriormente, o caminho escolhido pelas OTAs não segue nenhuma dessas posições. Elas começam a provocar algumas mudanças pela via da reorganização da produção. Dessa forma, materializam-se, também, por ora, em um certo tipo de reforma no interior da sociedade capitalista.

Para Bowles e Gintis, não se trata de negar as reformas possíveis, mas eles acreditam que a revolução apenas poderá ser alcançada pela via das transformações nas relações de produção.

De qualquer forma, principalmente os trabalhos de Bourdieu e Passeron, de Baudelot e Establet e de Bowles e Gintis fazem uma profunda denúncia e uma verdadeira devassa ao caráter de classe, de seleção e ideológico do sistema escolar capitalista. Esse caráter permeia todo o sistema e a escola por meio dos conteúdos, funcionamento, organização, sistemas de hierarquias, etc.

Para nós, o caráter de classe da escola é inegável. Entretanto, nem só a escola reproduz mecanicamente as relações de produção e nem há espaços possíveis de transformação apenas por meio das reformas escolares. Não aceitamos as teses que definem a escola apenas como um aparato ideológico da burguesia, reproduzidor das relações sociais de produção capitalista, ou seja, um aparato a-histórico que se coloca à margem do movimento geral da produção capitalista que, aliás, se caracteriza por fases distintas de desenvolvimento das forças produtivas.

Concordamos com Bowles e Gintis que não pode haver transformações reais na escola, mudanças realmente democratizadoras e igualizadoras, se não houver, concomitantemente, mudanças nas relações de produção da sociedade. Porém, não há que esperar a revolução para travar a luta de classes na escola. É importante ampliar espaços para a democracia no seu interior.

²² - Os outros autores aqui trabalhados também podem compartilhar essa idéia. No entanto, o exemplo mais acabado encontra-se em Baudelot e Establet.

Entretanto, aqui caberiam as perguntas: Que tipo de luta faria avançar a democracia na escola? É possível operar uma real democratização da escola sem, ao mesmo tempo, modificar a sua estrutura e a sua organização?

Essas são questões às quais voltaremos posteriormente.

Por ora, convém reafirmar que temos como objetivos, neste trabalho, demonstrar a correspondência entre o modo de apropriação do excedente e a organização da escola no âmbito do MST e, também, evidenciar que as relações de produção democratizadas exigem ou são favoráveis a relações de produção pedagógicas mais democráticas.

As duas escolas que vamos analisar aqui têm uma organização e estrutura diferente das escolas capitalistas. E por meio dessas experiências poderemos observar melhor a relação ente escola e produção, ou melhor, a relação entre as relações de produção pedagógicas e a relações de produção econômicas. Em última instância, as relações entre educação e trabalho.

TERCEIRA PARTE

Capítulo I

O Movimento como Educador Coletivo

O objetivo dos próximos capítulos é discutir e entender como o Movimento educa os Sem Terra.

A pedagogia tem-se preocupado principalmente com a educação escolar. No entanto, processos educativos encontram-se presentes sob várias formas em diversos níveis da sociedade. Isto ocorre porque a educação é uma instância da reprodução social e encontra-se presente, por exemplo, nos processos básicos de socialização.²³

Certas atividades, como a ação das famílias sobre as crianças, apresentam uma feição educativa explícita, ainda que pouco formalizada. Em outras atividades, entretanto, a ação educativa pode ser apenas implícita.

Vários pesquisadores interessaram-se pelo estudo de processos educativos que não são imediatamente afetos à esfera escolar. Dentre eles mencionamos Kuenzer (1986), que estudou a pedagogia da fábrica e, Caldart (2001), que desenvolveu uma pesquisa sobre a dimensão educativa presente no MST.

No MST, os influxos educativos existentes são implícitos e ou explícitos. São explícitos quando há necessidade de organizar e verbalizar formalmente as mensagens, o que se dá em muitas situações. Mas em outras, os influxos educacionais depreendem-se espontaneamente das estruturas e processos do Movimento.

O MST é uma *organização coletiva de massas* que luta por alcançar determinados objetivos sociais. Em função destes objetivos ele promove inúmeras ações. Estas podem ter

²³ - Uma concepção mais abrangente de educação encontra-se na obra *Paidéia*, de Werner Jaeger.

por alvo preferencial a vida interna da própria organização ou alguma das esferas da vida social, e podem ser de tipo predominantemente prático ou reflexivo.

Muitas dessas ações, na medida em que incidem sobre os integrantes do Movimento, alteram a percepção, os conhecimentos e, em geral, a consciência que eles têm de mundo. Deste modo, e segundo uma idéia desenvolvida por Gramsci (1976), o MST atua também como um *educador coletivo*.

Observadas as diferenças, o fato educativo que se depreende da ação do MST e que sensibiliza seus membros - e de um modo mais mediado, pessoas que não fazem parte do MST - é semelhante ao que se depreende da imersão das pessoas na sociedade. Assim, podemos dizer que se a educação constitui um fato inerente aos processos de reprodução social, a educação decorrente do vivenciamento do MST também constitui um fator inerente à reprodução dessa organização.

A ideologia ou a cultura que assim se constitui, embora possa conter contradições, é vital para a estruturação e continuidade da Organização, uma vez que ela enraíza as pessoas no grupo, gera coesão e identidade.

Estamos falando, então, de um processo (mais do que de um produto) cultural que é parte de um processo histórico, não como uma simples *superestrutura* que reflete os acontecimentos dos âmbitos da política e da economia, mas muito mais como aquele *cimento*, como interpretou Gramsci, que vai dando coesão [...] (CALDART, 2001, p. 29, grifos da autora).

Nesse sentido, o MST entende que o Movimento é o principal agente educativo para os seus integrantes.

De acordo com o MST, a relação do Movimento com a educação é uma relação de origem: “a história do MST é a história de uma grande obra educativa” (1999, p.5).

“O Movimento é nossa grande escola, dizem os Sem Terra” (MST, 1999, p. 5). Para o MST, a pedagogia que forma os novos sujeitos sociais e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo, pois certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados no interior de uma escola.

A primazia educativa atribuída ao Movimento como educador não significa a desvalorização da escola. Como veremos nos próximos capítulos, o MST não apenas

reconhece como tem clareza da necessidade e da função da escola, tanto que tem se esforçado para criar uma escola do e para o Movimento.

De modo semelhante ao que se passa na sociedade, as diversas ações que vão se sucedendo na práxis do MST não têm o mesmo valor educativo, pois quando examinadas do ângulo de seus efeitos pedagógicos, observa-se que umas são mais potentes do que outras. Em virtude desta heterogeneidade de potencial pedagógico, cabe estabelecer quais os fenômenos presentes que são mais importantes. É o que faz Caldart (2001, p. 209-235) quando estabelece as *matrizes pedagógicas*²⁴ que, no seu entender, são cinco: a) pedagogia da luta social; b) pedagogia da organização coletiva; c) pedagogia da terra; d) pedagogia da cultura; e) pedagogia da história.

Em nossa análise determinamos que no Movimento há cinco matrizes educacionais fundamentais: a) educação da luta social; b) educação da organização coletiva democrática; c) educação do trabalho cooperativo e associado; d) educação da cultura e; e) educação da memória-história-mística. Esta classificação é próxima à elaborada por Caldart, no entanto, nem as denominações e nem o substrato teórico coincidem.

Acrescentemos, finalizando estas observações, que as matrizes educacionais não são estáticas, mas intrínsecas à evolução do Movimento. Em decorrência disto, novas matrizes podem emergir e as já existentes perecer ou transfigurarem-se, do que decorre a conveniência de situá-las segundo as etapas da trajetória do MST.

1. Educação da luta social

A constituição do MST, em 1984, incorporou programaticamente a idéia de lutar pela terra que já era praticada no período de formação.

A consigna *terra não se ganha, terra se conquista* expressa emblematicamente essa proposição. A idéia de *conquista* da terra indica o tônus que o MST propõe imprimir a essa luta, do mesmo modo indica o infranqueável potencial de conflito de classes aí contido. Em

²⁴ Como observamos em nota anterior, rigorosamente, pedagogia refere-se à teoria e ciência da educação e do ensino ou, ainda, à profissão ou prática de ensinar. Desse modo, embora Caldart e o próprio MST possam empregar a expressão *matrizes pedagógicas*, preferimos, em nossa análise, a expressão *matrizes educacionais* que nos parece mais consoante com a realidade estudada.

conexão com essa propositura, enuncia-se a decisão de lutar pela realização da reforma agrária, pela extirpação do capitalismo e sua substituição por uma sociedade socialista.

A luta em prol do socialismo é a mais abrangente e radical, mas também é a que contém as mediações sociais mais complexas, o que a situa num horizonte menos ponderável. A luta pela reforma agrária e pela posse imediata da terra, no entanto, é uma política bem concreta e que se confronta imediatamente com os interesses estabelecidos da propriedade rural capitalista.

A palavra de ordem *ocupação é a única solução*, que é um ponto de inflexão na trajetória do MST, assinala a opção por um dos poucos métodos eficazes de luta à disposição dos trabalhadores sem-terra. Porém, assinala também um brusco aumento do nível de conflito na práxis do MST.

A busca de meios alternativos de sobrevivência que se encontra na raiz da formação do Movimento faz com que os sem-terra deparem-se com as forças da Ordem, que são completamente contrárias a seus propósitos. Os sem-terra compreendem, então, que o avanço pela rota almejada tem duas possibilidades: o confronto com as classes dominantes; ou abdicar das suas aspirações. Dentre essas duas possibilidades extremas, os sem terra optam por aquela que lhes oferece a esperança, a luta de classes.

O significado profundo e complexo da luta de classes é, em parte, apropriado pelos Sem Terra por meios intelectuais: livros, folhetos, documentos programáticos do Movimento, palestras e, um pouco mais recentemente, educação escolar. Contudo, neste como em tantos outros terrenos da atividade humana, nada há que possa substituir completamente a experiência, a vivência pessoal e concreta.

[...] uma luta social de *vida e morte*, de *vida inteira*. Ser sem terra quer dizer *estar permanentemente em luta para transformar o atual estado de coisas*: Ou seja, a luta está na base da formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio *ser* do MST [...] (CALDART, 2001, p. 209, grifos da autora).

Cabe destacar que a prática da luta de classes distingue-se de outras práticas porque apresenta invariavelmente um potencial dramático. Nas ações de classe, como as ocupações, o homem sem-terra coloca em risco sua segurança e integridade física. Concomitantemente ou com precedência a esses atos objetivos, é sua integridade subjetiva, seu equilíbrio psíquico que se vê ameaçado, pois são iniludíveis as tensões psicológicas,

virtualmente desestabilizadoras, resultantes do enfrentamento que comumente o sujeito tem de fazer com as concepções do mundo dominantes no âmbito de sua própria subjetividade.

Para o Sem Terra, participar do Movimento significa aprender a lidar com esses conflitos, ser capaz de enfrentá-los e superá-los de um modo construtivo para si e para o Movimento. Nesse sentido, a prática da luta social é insubstituível e constitui-se, possivelmente, na mais importante *escola* do MST, porque como escreveu Gramsci numa observação a respeito da educação, neste campo da atividade humana, mais ainda do que nos demais, é imprescindível que o *saber* se articule com o *sentir* (GRAMSCI apud LOMBARDI, 1972, p. 40).

2. Educação da organização coletiva democrática

Em sua condição de organização coletiva de massas, o MST utiliza tecnologias sociais de organização que fazem parte das tradições do MOP (VIEITEZ; DAL RI, 2000a, p. 53-69). Entretanto, o MST emprega uma variante organizacional dessas tecnologias que, embora não seja nova, foi empregada pelo MOP apenas em alguns momentos da história e durante breves períodos de tempo, como, por exemplo, os *soviets* de fábrica ou geopolíticos na Rússia ao tempo da Revolução de outubro (ANWEILER, 1975). Para Caldart, a matriz desse tipo de organização no MST encontra-se nos acampamentos.

[...] a ocupação é, como disse Stédile, a *matriz organizativa* do Movimento, à medida que foi em torno dela que se constituiu e se formatou a coletividade sem-terra. Mas, ao mesmo tempo, não é difícil enxergar no *acampamento*, uma das formas organizativas criadas pela dinâmica das próprias ocupações, a *matriz de coletividade* em que se transformou o MST [...]. Ali estão os embriões da constituição das instâncias coletivas, dos Setores do Movimento, da cooperação no trabalho [...] (2001, p. 216, grifos da autora).

Concordamos em parte com Caldart, ou seja, na origem, os acampamentos foram efetivamente a matriz prática organizativa do MST. No entanto, com o desenvolvimento do processo de assentados, integra-se a essa matriz a forma organizativa mais avançada desenvolvida nas CPAs.

[...] a coletividade do MST educa os sem-terra para a própria noção de coletivo, à medida que ela está presente em todas as dimensões de atuação do Movimento, e nem sempre é uma experiência que já estava consolidada. Esta noção se traduz no princípio de que *nada se faz sozinho*, e torna *costume* a prática de *organizar coletivos* para que as ações aconteçam, mesmo que nem sempre elas acabem sendo feitas desta forma. Assim é que se multiplicam no Movimento os coletivos de produção, de educação, de comunicação, de gênero [...] (CALDART, 2001, p. 219, grifos da autora).

O acampamento é a forma primária de organização e luta do MST, pois ele ou prepara a ocupação de terra ou é organizado imediatamente após a mesma. O acampamento organiza as famílias, tendo em vista a realização de atos, em especial a ocupação, que conduzam à conquista da terra. Dessa forma, o acampamento é uma instância de luta. Entretanto, também é um meio de sobrevivência e reprodução da vida social na medida em que origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade própria e que se mantém unida, muitas vezes, por vários anos. Por essa razão, a comunidade do acampamento soluciona, dentro do seu caráter de transitoriedade, vários problemas elementares da vida social, tais como a obtenção e a gestão dos recursos necessários à sobrevivência, a educação, a saúde, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma comunidade, um microcosmo social. Este microcosmo é regido por dois princípios organizativos básicos: a divisão de trabalho baseada em equipes ou coletivos com tendência à distribuição equitativa dos bens existentes; a organização do trabalho e demais atividades relativas à vida em geral do acampamento com base em igualdade política e democracia direta até o nível do poder máximo no acampamento, a assembléia geral. Mais do que isso, diversamente de outros organismos de base de organizações clássicas do MOP, como partidos e sindicatos, nas quais os quadros têm normalmente supremacia funcional, intelectual e política sobre a massa, no acampamento a massa trabalhadora é protagonista nas decisões e ações, tornando relativa a ascendência natural das lideranças e quadros.

A organização do MST, no seu conjunto, é muito mais complexa e sujeita a mediações do que a do acampamento. Contudo, estas estruturas econômicas e políticas elementares praticamente impregnam todas as instâncias do Movimento, tanto que em nível programático elas constituem-se no paradigma organizativo.

A expressão *organicidade* indica no Movimento 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. Esta é, aliás, a própria noção de democracia no MST: demandas podem vir das famílias até as instâncias nacionais ou o inverso (CALDART, 2001, p.162, grifos da autora).

Em suma, no MST, o acampamento e o assentamento são as mais importantes *escolas de organização coletiva do trabalho, descentralização político-administrativa e autogestão* com base em democracia direta estruturada no papel protagonista dos trabalhadores.

3. Educação da cooperação e do trabalho associado

Já observamos que a resolução do MST de incorporar à sua práxis a organização da produção foi uma de suas medidas mais inovadoras. Melhor examinada a questão, inferimos que essa política, a qual significa uma ruptura com o *habitus* estabelecido, tem transcendência social, pois se dissocia tanto do que preconiza o capital, quanto das práticas consagradas nas demais organizações populares.

A ideologia liberal tem um dos seus pilares na operação categorial que divide a sociedade em instâncias econômica, política e social. Admite-se, evidentemente, que estas instâncias interagem fortemente. Contudo, no limite elas são consideradas autônomas, além do que nenhuma delas tem, para todos os efeitos, primazia sobre as demais. Dado que são autônomas se lhes atribuí características e funções específicas. Dessa forma, a democracia é da ordem da esfera política. O capitalismo pertence à esfera econômica. Assim sendo, na esfera de atividade econômica, a democracia não faz parte, uma vez que aqui devem prevalecer, antes de tudo, os critérios de eficiência, fato que nessa visão pressupõe a organização hierárquica do trabalho (WEBER, 1970, p 229-282).

Ao menos uma parte importante do pensamento presente no MOP, jamais compartilhou essa visão da sociedade moderna. Paradoxalmente, no entanto, por centenas de anos essa mesma parte vem compactuando tacitamente com essa concepção em suas atividades práticas, o que costuma ser justificado em nome da tática e da estratégia.

Comentamos, na primeira parte deste trabalho, algumas das decorrências dessa prática. Acrescentemos, ao já observado, que uma outra consequência dessa prática é a bipartição básica tradicional do MOP em organizações para a economia (sindicatos) e organizações para a política (partidos), do que decorre mais ou menos fatalmente que o primeiro tipo de organização tende a adernar para uma práxis *economicista* e o último para uma práxis *politicista*.

Ao juntar-se numa organização única o econômico e o político - o que se constitui em uma das dificuldades para se classificar o Movimento²⁵ -, o MST afasta-se da impostação tradicional e lança um ponto de partida para que, em sua práxis, recomponha-se a unidade dialética entre o econômico e o político, cuja matriz primordial está dada na produção da vida material, em determinada articulação de forças produtivas e relações de produção.

Que consequências resultam dessa impostação? Enumeremos as principais: a) o controle, no âmbito de sua jurisdição, da matriz primordial da organização social, isto é, da organização do trabalho e da produção; b) a promoção imediata de alterações na organização dessa matriz; c) a elaboração de uma cultura correspondente baseada na práxis do trabalho cooperativo e associado.

Em suas considerações críticas a respeito da tradição socialista, Mészáros (2002) defende que, em última análise, a reversão das revoluções socialistas ocorreu porque o sistema do capital nunca foi atacado adequadamente onde era imprescindível que isso ocorresse, ou seja, na esfera seminal da organização da produção. É sob este ângulo que a ação econômica do MST afigura-se mais valiosa. O controle da organização da produção pelo Movimento, abstraindo-se por ora as suas várias limitações e contradições, possibilita a promoção de transformações radicais não simplesmente na esfera do aspecto político, do social ou do cultural, - o que em geral significa dar fôlego à pauta burguesa de dividir para imperar -, mas no próprio cerne do sistema do capital, o âmago constituído pela dialética das forças produtivas e relações de produção, a partir do qual se erigem as demais instâncias da sociedade.

²⁵ - Movimento, movimento-organização, movimento com características sindicais e partido político agrário são algumas das designações mais freqüentes na literatura acerca do MST.

As relações de produção dominantes são, com efeito, o alvo perene da ação contestadora do MST. Na fase em que ainda não tinha assumido a organização da produção, essa contestação dava-se reivindicando o direito à existência e à expansão da pequena propriedade agrária familiar, em detrimento da predominância da grande propriedade capitalista. Posteriormente à assunção das tarefas econômicas, essa contestação prossegue mantendo a proposição originária, mas acrescentando-se a ela diversas formas de cooperação entre os pequenos produtores e, sobretudo, a formação de cooperativas de trabalho associado.

A instauração de uma *economia* em parte divergente da capitalista, ao alcançar um certo estágio de desenvolvimento, coloca para o MST a questão da cultura e, no que importa aqui mais especificamente, da educação escolar. Na fase inicial de sua trajetória, quando o MST atua nas esferas do movimento social e da política, ele podia pensar a formação de seus membros segundo um padrão conhecido das organizações populares, que normalmente buscam a capacitação política de seus militantes e quadros. No entanto, quando ele pretende, além da luta política, também consolidar e estimular o desenvolvimento de formas de produção alternativas, a capacitação política torna-se insuficiente, e o MST apercebe-se da necessidade de começar a cuidar também da educação de tipo escolar.

Nesse movimento, no qual o MST percorre o caminho que vai da esfera da produção para a esfera da educação escolar formal, observa-se a potência seminal do mundo do trabalho. A pedagogia inerente à prática do trabalho associado proporciona aos membros do MST uma certa consciência a respeito da existência das categorias relativas ao trabalho associado, bem como de suas virtualidades sociais, econômicas e transformadoras. Mas a existência dessas categorias imanentes, por si próprias, é insuficiente, de sorte que demandam ao Movimento a necessidade de elaboração de um *aparato reflexivo específico*, capaz de resgatar e incorporar, com os recursos científicos, técnicos e culturais que lhe são próprios, os saberes acumulados pela humanidade, com o que se chega ao universo da escola, da ciência e da tecnologia.

4. Educação da história-memória-mística

A consolidação do MST como organização encontra-se ligada à ascendência de certas categorias *materialistas* advindas da tradição do MOP, como a autonomia, a opção pelo enfrentamento de classe, as estruturas *democráticas* de tipo *conselhos operários*, o trabalho associado e a busca consciente de uma maior socialização da produção.

No entanto, seria uma simplificação da realidade afirmar que essa linha de ação é unívoca no MST. Encontra-se bem determinado que a Igreja, por meio da CPT e outros agentes, foi uma das mais importantes forças patrocinadora da formação do MST. E o fato de que o MST, num certo momento de seu percurso, tenha se tornado politicamente independente das forças ligadas à Igreja, não significa que esta não continue a exercer vigorosa influência nos integrantes do Movimento. Esta influência ocorre por meio da participação de militantes da Pastoral no movimento dos sem terra, de pensadores que mantêm maior ou menor proximidade com a maneira de ser e pensar religiosa e outras formas. Mas ocorre, também, o que é um fenômeno da maior importância, por meio da ação evangélica, da religiosidade secular do povo do campo. Tomemos o caso exemplar da CPA Cooperunião, de Dionísio Cerqueira. A Cooperunião, cuja escola do assentamento é um dos sujeitos desta pesquisa como indicado, é uma das cooperativas de trabalho associado mais bem sucedidas do MST, o que segundo alguns críticos bem representaria a sua linha *coletivista*, em detrimento dos valores camponeses. No entanto, de acordo com as observações realizadas no assentamento, o povo que forma essa cooperativa se mantém fiel a suas tradições, de modo que cuida para que um sacerdote, que tenha empatia com o Movimento, compareça regularmente ao assentamento para o exercício de várias funções religiosas.

Há outras influências no Movimento que podem ter ou não afinidades com a concepção de mundo da Igreja, e que não é o caso de detalhar aqui. Digamos tão somente que essas influências, práticas e ou literárias, têm linhas de pensamento que tomam como referencial teórico fundamental a noção de *cultura*²⁶. Essas correntes normalmente partilham de certos traços comuns, o que expressam em suas concepções humanistas nas

²⁶ - Sobre o lugar estratégico do conceito de *cultura* em ampla gama de correntes nas ciências sociais ver Göran THERBORN, *Ciencia, clase y sociedad*. Sobre la formación de la sociología y Del materialismo histórico, 1980.

quais se valoriza a pessoa, aspectos do modo camponês de vida, a cultura e várias outras determinações.

No Movimento, atualmente, essas influências parecem encontrar-se concentradas, sobretudo, na esfera da cultura. É o caso da matriz educacional denominada de história-memória-mística que ora examinamos. Esta matriz educacional é inequivocamente uma influência cultural poderosa no MST, uma vez que ela encontra-se incorporada orgânica e molecularmente à vida da organização e em todos os níveis.

A valorização da história do MST, e de modo mais abrangente a dos trabalhadores, é um fato. Segundo Caldart (2001, p.234-235), a valorização da história na práxis do Movimento começou com o costume de olhar para trás, para a antiguidade do tema da Reforma Agrária no Brasil.

Essa prática foi se desenvolvendo e é elemento recorrente dos cursos de formação, e com a constituição das escolas do Movimento passou a ocupar um lugar estratégico em seus currículos.

Contudo, devemos observar a título de referência demarcatória, que podemos distinguir três variantes de história sendo cultivadas no MST: a) a história erudita; b) a história cronológica; c) a história memória. A forma erudita é a história como disciplina de tipo acadêmico, interpretativa, que se coloca segundo o estatuto de ciência. Ela é cultivada nas escolas, nos seminários, nos cursos de formação e nos trabalhos literários do MST. A história como cronologia, de uso mais prático e corrente, está, sobretudo, presente nos documentos de popularização do Movimento. A história memória é de uso cotidiano e comumente aparece ligada à mística. Sob esta forma popular, ela incorpora-se à percepção e mentalidade dos trabalhadores, ou seja, ao seu *bom senso*, o que ocorre por processo evocativo, intelectual e afetivo. Isso ocorre nos atos comemorativos, nos atos de protesto ou crítica a algum acontecimento social, nos festejos, nos momentos agudos de luta e no cotidiano dos acampamentos e assentamentos.

A mística tem impacto cultural sobre os membros do MST. Ela está ligada a milhares de pequenos e ou grandes atos, os mais diversos, praticados correntemente em todo o conjunto social do MST. Ela é praticamente indissociável da história memória, porque quase sempre aparece ligada à menção de algum acontecimento histórico do MST, dos trabalhadores em geral ou da nação, podendo ser uma encenação, um ato de repúdio a

uma violência cometida contra os sem-terra, uma cantoria, uma performance, uma cerimônia religiosa e tantas outras formas.

Tudo indica que a mística é uma influência advinda da Igreja. Caldart acredita que na mística conserva-se um necessário elemento de mistério, e que este é uma espécie de sal da vida. A autora é de opinião que a ligação dos sem-terra com a terra, que ela considera uma matriz pedagógica por sua influência no Movimento, tem a ver com uma relação mística entre o homem e a terra: produzir na terra; voltar à terra; morrer na terra. Afirma Caldart que: “[...] É de novo aquele mistério, aquela mística que em todos os tempos envolveu esta relação entre os seres humanos e a terra [...]” (2001, p. 222).

O mistério não é uma categoria que seja para nós objeto de considerações. Porém, isto não impede reconhecer que a prática generalizada da memória-mística no MST, por meio das mais diversas e imaginosas ações, sempre revestidas em maior ou menor grau de dimensão solene, cerimoniosa e reverencial é profundamente mobilizadora de energias afetivas e de auto-identificação e, nesse sentido, geradora de sentimento de devoção à causa.

5. Educação da cultura

O que expusemos sob a rubrica de história-memória-mística é naturalmente uma dimensão da cultura produzida na práxis do MST. Uma outra importante dimensão da cultura, a qual é emergente no Movimento, é a escolar, pois o MST chegou à conclusão de que não poderia continuar a desenvolver-se sem a instauração de uma educação de tipo escolar. Mas de qual educação escolar? Da educação ministrada pela escola oficial formatada para atender os requisitos operatórios do capitalismo?

A reflexão realizada sobre o tema, indicou-nos que o Movimento teve a necessidade de construir uma escola compatível com a sua disposição política e econômica. As matrizes educacionais arroladas anteriormente oferecem a pauta básica para a realização desse empreendimento. Contudo, o empreendimento educacional escolar tem suas próprias especificidades, que não é possível ignorar. Por outra parte, não se concebe dar início a um empreendimento desse tipo começando-se da estaca zero quando se encontra à disposição uma rica reflexão pedagógica que vem desenvolvendo-se através dos tempos.

Conseqüentemente, o MST não ignorou esse fato e abriu-se para a literatura disponível, naturalmente segundo suas próprias inclinações e interesses, do que resulta a circulação em seu meio de um certo tipo de literatura pedagógica.

A determinação das conexões existentes entre as matrizes educacionais assinaladas e a pedagogia que está sendo trabalhada pelo MST pode ser inferida com uma certa facilidade e de modo relativamente simples. Isto se deve ao fato de que essas matrizes expressam fenômenos básicos, relativamente unitários e, ademais, predominantemente práticos. Outra é a situação no que diz respeito à literatura que influi sobre o projeto pedagógico. A sua presença na práxis do MST é evidente e não há dificuldade para detectá-la. Contudo, a literatura circulante é diversificada e inclusive contraditória. Além disso, o MST adaptou esses conhecimentos a suas necessidades sem se importar muito com ortodoxias. O resultado é que embora a influência dessa literatura seja bastante evidente quando se examina a realidade do Movimento, não é nada simples estabelecer quais partes, com qual extensão e grau de coerência estão sendo incorporadas à prática pedagógica escolar do Movimento. Seja como for, esse assunto será tratado, com mais detalhes, no próximo capítulo, quando serão examinados os autores influentes e as principais categorias pedagógicas pertinentes a suas respectivas pedagogias.

Finalizando este item, queremos chamar a atenção para o fato de que o MST é um movimento social constituído por componentes sociais e culturais heterodoxos cuja convivência não se dá sem a presença de tensões dos mais variados tipos e níveis. Em consonância com essa realidade, as matrizes educacionais, longe de serem cristalizadas, encontram-se sujeitas à dinâmica do MST e, portanto, permanentemente sujeitas à mudança.

Capítulo II

A Pedagogia do Movimento

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade *Sem Terra*, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (MST, 1999, p. 6, grifos do autor).

Apesar da denominação dada pelo MST, em 1999 ele ainda não assumia a elaboração de uma nova pedagogia. Porém, em 2001, em material publicado²⁷ como resultado do acompanhamento do Setor de Educação às práticas de educação e, em especial, às escolas dos assentamentos e acampamentos, ele passa a reivindicar a pedagogia do Movimento.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. [...] A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento (MST, 2001b, p. 19).

Pode ser polêmico o fato de o MST ter elaborado ou não uma nova pedagogia, porém, ao produzir e implementar uma nova proposta de educação em suas escolas, o Movimento acabou criando também uma nova forma de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente. O MST não assume ou se filia a nenhuma delas, mas incorpora e implementa aspectos teórico-práticos de várias abordagens.

²⁷ -Ver MST, Pedagogia do Movimento Sem Terra – acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. São Paulo, n. 8, jul., 2001.

Por pedagogia o MST entende “o jeito de conduzir a formação de um ser humano” (MST, 1999, p. 6). E quando se refere às matrizes pedagógicas, o Movimento identifica pedagogia com algumas práticas ou vivências fundamentais para o processo de humanização das pessoas, o que ele também denomina de educação.²⁸

Para o Movimento (MST, 1999), as pedagogias mais importantes são:

- a) *pedagogia da luta social* que brota do aprendizado de que é o próprio Movimento da luta, com suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas que educa os Sem Terra.
- b) *pedagogia da organização coletiva* que tem também a dimensão de uma pedagogia da cooperação. Ela brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da luta pela Reforma Agrária. Coloca-se como o desafio de superar, pelas novas relações de trabalho, a cultura individualista do modo de produção vigente.
- c) *pedagogia da terra* que brota da mistura do ser humano com a terra. A terra é ao mesmo tempo lugar de morar, trabalhar, produzir, viver e morrer.
- d) *pedagogia do trabalho e da produção* que vem do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identidade do Sem Terra com a classe trabalhadora. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que começa no acampamento e continua depois em cada assentamento.
- e) *pedagogia da cultura* que brota do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, ou seja, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra.
- f) *pedagogia da escolha* que vem das múltiplas escolhas que os seres humanos precisam fazer a cada dia.
- g) *pedagogia da história* que brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas também como algo a ser produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade.

²⁸ - Na visão do MST, pedagogia tende a ser identificada com educação. Entretanto, a educação, que envolve processos sociais, não se identifica necessariamente com pedagogia. Pedagogia, como vimos anteriormente, é uma teoria sistematizada e que compreende princípios, teorias, didáticas, métodos etc. da educação e do ensino.

h) *pedagogia da alternância* que brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escolas do campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra.

1. Princípios filosóficos e pedagógicos do MST

Para o MST (1999) princípio diz respeito a algumas idéias, convicções e formulações que são balizas ou referências para o seu trabalho em e de educação. Para o Movimento, os princípios são o começo ou ponto de partida das ações. Porém, eles não surgiram antes da prática. Ao contrário, eles já são resultados de práticas realizadas, das experiências que o MST está acumulando em anos de trabalho.

Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, às concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que se entende por educação. Esses princípios referem-se à visão ontológica do ser social e remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.

Os princípios pedagógicos referem-se ao jeito de fazer e de pensar a educação para a concretização dos princípios filosóficos. Abarcam os elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação, em especial aqueles ligados à reflexão metodológica. Ou seja, esses princípios referem-se mais à dinâmica do ensino e da aprendizagem.

1.1. Princípios filosóficos

De acordo com o MST (1999) os princípios filosóficos do Movimento são:

a) Educação para a transformação social

A educação para o MST é um processo pedagógico-político, ou seja, que se vincula aos processos sociais que visam à transformação da sociedade e à construção, desde já, de uma nova ordem social com justiça, radicalidade democrática, humanista e socialista.

Faz parte deste primeiro princípio a *educação de classe* que organiza, seleciona conteúdos e cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das

classes trabalhadoras. Há um compromisso explícito do Movimento com o desenvolvimento da consciência de classe e a consciência revolucionária.

O MST também ressalta a *educação organicamente vinculada ao movimento social*. Para o MST, a sua proposta educacional deve estar ligada à luta, aos objetivos e ser orgânica ao Movimento. Para ele, é a educação do Movimento, mais do que uma educação para o Movimento, que pode melhor dar conta das suas demandas e necessidades.

Ainda cita a *educação massiva*, pois defende o direito de todos à educação; a *educação aberta para o mundo*; a *educação para a ação*, como forma de preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade; e a *educação aberta para o povo*, como forma de ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos nos quais o MST está envolvido.

b) Educação para o trabalho e a cooperação

Para o MST, as práticas educacionais no meio rural não podem desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. A educação deve estar voltada para a solução dos problemas que vão aparecendo nos acampamentos e assentamentos.

c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana

Segundo o MST, a educação deve ter um caráter de omnilateralidade, trabalhando as várias dimensões da pessoa humana e de um modo associativo. Este tipo de educação opõe-se à educação unilateral voltada para a divisão entre trabalho intelectual e manual.

As dimensões prioritárias dessa educação são a formação político-ideológica; técnico-profissional; formação do caráter ou moral; cultural e estética; afetiva; e a religiosa.

d) Educação com e para valores humanistas e socialistas

A educação do MST pretende ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso, enfatiza os valores humanistas e socialistas que são colocados no centro dos processos de transformação da pessoa humana que é entendida como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na distribuição destes bens e à igualdade na participação de todos nestes processos. Os valores humanistas e socialistas destacados pelo Movimento são a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se

constitui através de relações democráticas e de coerência ética; disciplina no trabalho, no estudo e na militância.

e) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana

O Movimento enfatiza a mudança e a transformação das pessoas e o papel da educação nessa transformação.

1.2. Princípios Pedagógicos

Os princípios pedagógicos que o MST (1999) enfatiza em sua proposta são os que seguem.

a) Relação entre prática e teoria

Segundo o MST, necessita-se de pessoas capazes de articular teoria e prática, prática e teoria, pois, para ele, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou em um curso com a vida, com as questões do trabalho, da militância e das relações, não pode ser chamado de *bem educado* e não consegue dar conta dos grandes desafios (1996, p. 10).

O Movimento considera superada a visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos e que, depois, fora dela, serão aplicados na prática. Ele deseja que a prática social seja a base do processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação. Mais do que isto, quer que os cursos sejam lugares privilegiados de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, isto é, que impliquem em ação do educando. O MST afirma o primado da prática sobre a teoria e acrescenta que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que instrumentalizam práticas sociais.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação

O MST faz uma distinção entre ensino e capacitação. Uma das diferenças entre os dois processos vem da principal característica do ensino no qual o conhecimento, a teoria, antecede a ação, enquanto que na capacitação dá-se o contrário, ou seja, a ação vem antes do conhecimento que se tem dela. Outra diferença está no fato de que quem ensina é o educador, por outro lado, quem capacita é uma atividade objetivada, isto é, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender. E, por último, o ensino resulta em

saberes teóricos, já a capacitação resulta em saberes práticos, em saber-fazer e em saber-ser.

Para o Movimento, a educação deve combinar os dois processos, o de ensino e o de capacitação, ora priorizando um, ora outro, de acordo com a situação. Acrescenta, ainda, que a escola é tradicionalmente um espaço de ensino e, portanto, constitui-se em uma verdadeira revolução introduzir-se nela a lógica da capacitação.

c) A realidade como base da produção do conhecimento

Para o Movimento, deve-se produzir conhecimento sobre a realidade, tanto sobre aquela mais imediata, como sobre a que diz respeito ao mundo. Assim, o método de ensino deve ocorrer por meio de temas geradores extraídos da realidade dos Sem Terra, partindo-se, porém, sempre daquela mais próxima e mais conhecida pelo educando.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis

O MST não acredita em uma educação centrada nos conteúdos postos em abstrato. Os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos ligados ao ensino e à capacitação. Por isso, os conteúdos a serem trabalhados devem ser escolhidos concretamente privilegiando o ponto de vista da classe dominada e dos trabalhadores.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho

De acordo com o MST, vincular a educação ao trabalho é uma condição para realizar os seus objetivos políticos e pedagógicos. Essa vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho; e o trabalho como método pedagógico.

A combinação entre educação e trabalho é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de várias dimensões da proposta de educação do MST e, talvez, seja uma das faces mais originais da mesma.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos

O MST assume a educação como uma prática política na medida em que esta se insere dentro de um projeto ou de transformação ou de conservação social, como vimos na segunda parte deste trabalho.

“Vínculo orgânico entre educação e política significa que a política deve entrar / atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação” (1996, p. 16).

Esta assertiva significa bem mais do que conversar sobre política ou a transmissão de conteúdos ideológicos, pois se espera que esse vínculo materialize-se em ações práticas, em militância no Movimento ou em uma outra organização popular.

g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos

De acordo com o MST (1996), os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade.

O MST questiona uma visão a qual supõe que a economia não deve fazer parte do processo educativo, pois sendo a economia capitalista, isto só serviria para alimentar a exploração e a dominação.

Durante muito tempo se pensou que a educação não tinha e não deveria ter nada a ver com a economia. Até porque geralmente se pensa na economia como sendo a economia capitalista. Então, se a educação se mistura com a economia, está reproduzindo a exploração, a dominação e a exclusão que são características básicas do modelo econômico de mercado capitalista. Só que isso é uma ilusão. Se o que queremos, afinal, é a transformação deste modelo, não é fugindo das relações econômicas que vamos conseguir isso. Ao contrário, é experimentando outros tipos de relações que até podemos descobrir como, de fato, toda a sociedade pode ser diferente (1996, p. 17).

Assim, o MST propõe o vínculo do processo de educação com a inserção concreta e real dos estudantes em algum tipo de processo econômico que ocorre no interior da própria escola ou fora dela.

h) Vínculo orgânico entre educação e cultura

Para o MST (1996) cultura é tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, etc. Dessa forma, a educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura e pode ser, ainda, um processo de transformação cultural das pessoas e dos grupos. E não se trata de um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente de produzir uma nova cultura, uma cultura da mudança ou o projeto utópico.

i) Gestão democrática

O Movimento considera a democracia um princípio pedagógico. Mas, segundo a sua proposta de educação, não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre ela, precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.

Há duas dimensões fundamentais da gestão democrática na e da educação: a direção coletiva de cada processo pedagógico e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola.

j) Auto-organização dos estudantes

Embora esse princípio seja considerado uma das dimensões da gestão democrática, o MST o toma em separado para ressaltar a sua importância.

Para o MST, a auto-organização significa o processo de criação do coletivo de alunos, ou seja, um espaço autônomo para que eles se encontrem, discutam as suas questões próprias, tomem decisões incluindo aquelas relativas à sua participação no coletivo maior da gestão da escola.

Esta outra assertiva, juntamente com a união do ensino e trabalho, torna a organização das escolas do MST bastante diferenciadas e originais, como veremos no próximo capítulo.

l) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores

De acordo com o MST, sem uma coletividade de educadores não há processo educativo. Trata-se da criação da equipe ou do coletivo de professores / professoras que se reúne para estudo, planejamento e avaliação das aulas.

m) Atitude e habilidades de pesquisa

O Movimento entende pesquisa como sendo igual à investigação sobre uma realidade, ou seja, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é um problema. Assim, pesquisar é construir a solução para um problema.

Para o MST, a pesquisa implica uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implica habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. Dessa forma, nas suas escolas, a prática da pesquisa está conectada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído

como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses e às exigências específicas do contexto no qual ocorre cada processo pedagógico.

n) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais

De acordo com o MST, uma das críticas mais comuns que se faz à sua proposta de educação é a de que ele enfatiza a dimensão coletiva e deixa de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo.

O Movimento argumenta que em um contexto social que privilegia ou absolutiza o indivíduo, isolado, a-histórico, egoísta, parece justificável que, pretendendo mudar esse contexto, a ênfase seja outra. Mas isso não significa deixar de lado a pessoa, porém, entende-se a pessoa como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico.

2. Teorias presentes na proposta educacional do MST e suas principais categorias

O objetivo neste item é o de tentar identificar as teorias sociológicas e educacionais subjacentes ou explícitas à proposta do MST, por meio dos principais autores utilizados pelo Movimento e, ao mesmo tempo, destacar aqueles aspectos que consideramos principais na sua formulação educacional.

Em documentos publicados, o MST cita os principais autores que são tomados como referência para a elaboração da sua proposta educacional e as propostas mais gerais do Movimento. Encontram-se citações e menções principalmente a Marx, Lenin, Makarenko, Pistrak, Krupskaya e Paulo Freire.

Para o MST (1999, p. 7), a sua proposta educacional não é filiada a nenhuma corrente pedagógica. Mas, aproveita várias formulações de autores distintos para ir construindo sua pedagogia.

“O que nos mantém na unidade são nossos princípios. Tivemos que estudar marxismo e outros pensadores. Mas não seguimos uma única corrente. Pegamos ensinamentos de todas as dimensões”.²⁹

Souza afirma que

²⁹ Diretora do Instituto de Educação Josué de Castro, do MST, em entrevista realizada em 2001.

[...] no início dos anos 90 tem início a elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos, tendo como fundamentação teórica as idéias de Paulo Freire (temas geradores / Pedagogia do Oprimido) e uma escola para o trabalho (Pistrak), bem como experiências de Educação em Sistemas Socialistas (Makarenko), enfatizando a idéia de coletivos na educação (1999 apud LEANDRO, 2002, p. 55).

De acordo com Bezerra,

No segundo número da revista SEM-TERRA, o MST trata da questão educacional, afirmando desenvolver seu paradigma metodológico de acordo com os ideais socialistas e coletivos, calcados no princípio da solidariedade. Por isso, o projeto educacional do MST tem como base teórica Paulo Freire, Florestan Fernandes, Che Guevara, o cubano José Martí, o russo [sic] A. Makarenko e os clássicos Marx, Engels, Mao Tse-Tung e Gramsci (1999, p. 100).

2.1. Processo de formação do homem omnilateral

Como vimos anteriormente, dentre os princípios filosóficos do MST, encontra-se a educação voltada para as várias dimensões humanas. Nesse sentido, para o Movimento, e de acordo com a sua formulação, a formação humana deve dar-se de forma integral, por meio da criação do homem omnilateral.

Para Marx, de acordo com Manacorda (1969, p. 75), a omnilateralidade estaria colocada objetivamente como o fim do ensino.

De acordo com Manacorda,

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes sociais e, com ela, a divisão do homem; e dado que ela chega a ser realmente tal e unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, assim, pois, as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral, são essencialmente a do trabalhador manual, operário, e do intelectual (1969, p. 75).

Porém, ainda segundo Manacorda (1969, p. 75), como a divisão do trabalho é, em sua forma ampla, divisão entre trabalho e não-trabalho, o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o trabalhador, ao apresentar-se por meio do trabalho dividido, ou alienado, como absoluta miséria e perda do homem mesmo, apresenta-se como total desumanização. Mas, por outro lado, ao ser a atividade vital humana ou manifestação

de si mesmo uma universal possibilidade de riqueza, no trabalhador aparece contida também uma universal possibilidade humana.

Dessa forma, o trabalhador é unilateral segundo a realidade e omnilateral segundo a possibilidade. E a possibilidade de desenvolvimento humano, definido por Marx como omnilateralidade, se realiza precisamente sobre a base do trabalho não alienado, ou seja, sobre a base da atividade vital do homem.

De acordo com Manacorda (1969, p. 93), enquanto processo histórico de autocriação, o homem apresenta-se como uma totalidade de disponibilidades. Acrescenta, ainda, (1969, p. 83) que a posição de Marx enfatizava a necessidade de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Exigência esta que não poderia ser respondida apenas por meio de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que integrasse imediatamente as várias esferas divididas entre si, mas sim por meio da efetivação de uma práxis educativa que, unindo-se ao desenvolvimento real da sociedade, realizasse a não separação dos homens em esferas alheias, isto é, uma práxis educativa que se baseasse sobre um modo de ser o mais associativo possível e coletivo no seu interior e, também, unido à realidade social que a rodeia.

Com efeito, o MST defende que a sua educação

[...] assumo este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (1996, p. 8).

Para Marx, porém, o desenvolvimento da omnilateralidade do homem estava intimamente ligado com a sua visão de educação e trabalho. Esta temática será tratada no próximo item.

2.2. União do ensino e o trabalho produtivo

Há uma discussão acumulada no campo educacional sobre a idéia da educação para e pelo trabalho. Ela tem sido retomada nos últimos tempos e um dos motivos para isso são

as proposições elencadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394, de 1996, a respeito do assunto.

O artigo 2º da referida Lei dispõe que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No capítulo II, do Título V, dedicado à educação básica, o artigo 22º diz que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Da mesma forma, no artigo 35º, dedicado ao ensino médio, no inciso II, lê-se que dentre as finalidades desta etapa final da educação básica, está “a preparação básica para o trabalho [...] do educando [...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Ainda, no capítulo III, da educação profissional, a Lei dispõe, no artigo 39º, que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O artigo 40º, diz que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Essas disposições estão em acordo com o princípio geral enunciado no Título II, dos princípios e fins da educação geral, no parágrafo XI, do artigo 3º, no qual se lê “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” (grifos nossos).

Porém, há várias interpretações do significado dessa proposição³⁰ e, do nosso ponto de vista, na atualidade, no Brasil, uma prática relevante que contempla esse preceito é a que tem sido implementada pelo MST.

A tese do trabalho como princípio educativo não foi elaborada pelo MST. Essa discussão é antiga e remonta às análises de Marx e Engels sobre a educação, bem como às suas propostas de união do ensino com o trabalho produtivo.

Os escritos de Marx e de Engels sobre a questão educacional não são numerosos e nem são dirigidos especificamente à temática. Entretanto, eles revelam uma coerência e

³⁰ - Apresentaremos, posteriormente, algumas dessas interpretações quando discutirmos as teses de Pistrak.

consistência no sentido de se manterem fiéis às análises e proposições efetuadas nos mais de 30 anos que separam os textos e, de acordo com Manacorda (1969, p. 21), escritos em momentos cruciais, tanto da investigação como da história do movimento operário.

Os principais textos que trazem proposições em relação à educação e ao ensino derivam de três programas políticos e são: a) Manifesto do Partido Comunista, em 1848; b) Instruções aos Delegados ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866-67 e; c) a Crítica ao Programa de Gotha, em 1875.

Manacorda, ao analisar o conteúdo do *Manifesto*, remete a rascunho redigido por Engels, em 1847, denominado *Princípios do Comunismo*, no qual se encontra o seguinte trecho: “ensino para todas as crianças, iniciado desde o momento em que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Ensino e trabalho de fábrica junto” (ENGELS apud MANACORDA, 1969, p. 22). Afirmo Manacorda que esta é uma proposição de caráter genericamente democrático relativa à universalidade e à gratuidade do ensino. Mas a ela se adere "em institutos nacionais", que deixa entrever formas coletivas de vida infantil e de ensino socialista. Mas, o tipicamente socialista aqui é a união do ensino e do trabalho na fábrica, coisa que Engels não inventou, mas encontrou nos *utopistas*, em especial em Robert Owen.

Para Manacorda essa indicação pedagógica não é eventual ou limitada, mas permanente e de validade universal (1969, p. 23).

Manacorda faz referências ao esboço de Engels e também às anotações de Marx que, na época, estava desenvolvendo uma série de conferências na União dos Operários, cujo texto foi publicado depois com o título de *Trabalho Assalariado e Capital*. Parece que Marx havia anotado em seu texto que o ensino industrial era uma proposição predileta dos burgueses e Manacorda especula que talvez ele tenha sido convencido por Engels a adotar as suas proposições (1969, p. 26).

O fato é que a indicação de Engels aparece no *Manifesto* da seguinte forma: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 1975, p. 37).

À época da I Internacional, os debates giravam em torno de como encaminhar a luta política e que tipo de relações o movimento operário deveria manter com o Estado. A questão da educação era imediatamente atingida por essa discussão.

Para Hobsbawn, em relação à educação a grande pergunta era: "Deveria o movimento trabalhista empenhar-se a favor de um sistema escolar obrigatório estatal e, onde isso funcionasse, em prol da democratização do mesmo?" (HOBSBAWN apud MACHADO, 1991, p. 105).

De acordo com Machado (1991, p. 105) os partidários de Proudhon menosprezavam a importância do papel da luta política da classe operária, desconfiando de toda ação estatal. Os bakuninistas se batiam por concepções similares relativas à luta política da classe trabalhadora e o Estado. Os seguidores de Lassale, devido à sua "servil crença no Estado", acreditavam no "milagre democrático" (MARX apud MACHADO, 1991, p. 105).

Fazendo a análise do Estado, Marx conclui pela

[...] necessidade de articular a luta econômica dos trabalhadores em prol de seus interesses imediatos, como salário, educação, habitação etc., com a luta política, pelo alargamento de sua participação na discussão e gestão do Estado, pois somente através desta articulação, que os horizontes da consciência social se alargariam. Através desse processo, o proletariado seria duplamente educado: primeiro, a entender o caráter e os limites do Estado atual e, em segundo, a precisar o conteúdo e a forma do Estado a vir (MACHADO, 1991, p. 107).

Nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, Marx enfatiza as leis gerais do Estado, como forma de o proletariado alcançar benefícios com medidas educacionais. Neste texto, Marx esclarece qual deve ser a educação que os trabalhadores devem reivindicar ao Estado. Enfatiza, porém, que o tipo de educação a ser reivindicada pelos trabalhadores deve levar em conta a sua situação e os seus interesses objetivos de classe.

Neste documento, por educação Marx compreende três coisas:

- 1- Educação intelectual;
- 2- Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3- Educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as

crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p. 60).

Acrescenta, ainda, que as crianças e os adolescentes deveriam ser subdivididos, dos nove aos dezessete anos, em três classes, e que se deveria redigir um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. Afirma, também, que a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevarão a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias.

De acordo com Manacorda (1969, p. 33), Lenin afirmara que a idéia fundamental da união do ensino com o trabalho produtivo, assumida como parte integrante de um programa comunista, é um ponto firme da pedagogia marxista. Vinte anos depois do *Manifesto*, ela é acolhida, enriquecida e argumentada com um conhecimento mais profundo da realidade econômico-social. Manacorda acrescenta, ainda, que se omitirmos do *Manifesto* os elementos meramente democráticos do ensino - gratuidade e obrigatoriedade - ficam explícitos os elementos socialistas: abolição da forma atual do trabalho na fábrica por parte das crianças e união dos dois termos inseparáveis, ensino e trabalho produtivo.

Ao criticar o projeto de programa aprovado com algumas emendas, em 1875, no Congresso da Social-Democracia Alemã, ocorrido em Gotha, Marx também se refere a questões educacionais. Critica a parte que se refere à restrição do trabalho feminino e à proibição do trabalho para as crianças.

Marx afirma:

‘Proibição do trabalho infantil’. Aqui era absolutamente necessário fixar o limite de idade.

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Por em prática essa proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (1975, p. 242, grifos do autor).

Ao analisar a parte na qual o Partido Operário Alemão reclama uma instrução popular geral e igual para todos por parte do Estado, Marx anotou:

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

‘Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita’. [...] O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas (1975, p. 241, grifo do autor).

Marx, ainda, faz referência à proposição do Partido em relação à “educação popular a cargo do Estado”, dizendo ser coisa totalmente inadmissível.

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo (1975, p. 241).

Marx queria arrancar das mãos do Estado burguês e da Igreja a educação das jovens gerações. Discutiu com os lassaleanos que acreditavam ser possível compor-se com o governo burguês e esperar dele algumas reformas que ajudariam a classe operária, pelo menos reformas que facilitariam a preparação para uma mudança do regime. Já Marx queria que a educação das crianças e dos adolescentes se estruturasse de modo que fosse um instrumento poderoso de transformação da sociedade moderna.

Enfim, em a *Crítica ao Programa de Gotha* novamente aparecem como temas fundamentais a união do ensino e trabalho produtivo para as crianças, com abolição da sua forma atual, um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade; e a exigência das escolas técnicas, com seu duplo conteúdo teórico e prático.

De acordo com Manacorda (1969, p. 34), à leitura desses textos, em especial *Instruções aos Delegados*, devemos associar a de *O capital*, no qual se encontram também páginas dedicadas à questão da educação.

Para Manacorda, *O capital* não possui um destino imediatamente programático, mas as páginas acerca do ensino contidas nele terminam com um autêntico e verdadeiro programa ou, ao menos, com um desejo e uma previsão de luta, cujo tom não fica muito longe de um programa.

Manacorda (1969) e Krupskaya (1986) ao analisarem os textos de Marx referente à educação e contidos em *O capital* destacam a seguinte passagem:

Apesar da miséria que são as cláusulas educativas da lei fabril, consideradas em conjunto, proclamam o ensino elementar como condição obrigatória do trabalho. O êxito destas normas demonstrou, pela primeira vez, a possibilidade de combinar a educação e a ginástica com o trabalho manual e, por conseguinte, também o trabalho manual com o ensino e a ginástica. [...] Do sistema de fábrica, como se pode observar nos escritos de Robert Owen, nasceu o gérmen da educação do futuro, que unirá para todas as crianças, a partir de uma certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas inclusive como o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos (MARX apud MANACORDA, p. 35, apud KRUPSKAYA, p. 31).

E não se tratava de uma proposta que supunha levar a aprendizagem de fábrica para o interior da escola, como em um laboratório, mas junto ao reconhecimento da necessidade da escola politécnica, Marx declarava-se pelo trabalho das crianças nas fábricas.

Para Marx as escolas politécnicas e agrônomas, e as escolas de ensino profissional são elementos importantes para o ensino das crianças proletárias. Acrescenta, ainda, que se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina o trabalho da fábrica unicamente ao ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe trabalhadora, conquistará também para o ensino tecnológico, teórico e prático, seu lugar nas escolas dos trabalhadores.

2.2.1. Politecnia e a pedagogia soviética

Dentre os pensadores que servem de referencial ao MST na elaboração da sua pedagogia encontram-se Lenin, e os educadores soviéticos Krupskaya, Makarenko e Pistrak.

Lenin não desenvolveu uma teoria acerca da educação e nem mesmo sistematizou de forma mais organizada reflexões acerca de um método de ensino. Contudo, sempre atribuiu extraordinário significado à educação dos jovens e das massas trabalhadoras.

Estudou os escritos de Marx e Engels sobre a escola e, em seus textos, sempre empregou atenção especial à combinação do ensino com o trabalho produtivo.

Lenin ligava a questão relativa ao trabalho dos adolescentes e jovens com as questões referentes à educação e uma nova organização de seu trabalho desde antes da Revolução. Em 1897, em artigo denominado *Pérolas da projetomania populista*, Lenin afirmou:

[...] não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração. Nem o ensino e a educação sem um trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo separado do ensino e da educação poderão colocar-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos (LENIN apud KRUPSKAYA, 1986, p. 41 e apud MANACORDA, 1969, p. 47).

Ao elaborar, em 1917, o projeto do Programa do Partido, Lenin formulou do seguinte modo o ponto referente à escola:

Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças (LENIN apud KRUPSKAYA, 1986, p. 37).

Aparecia, ainda, no projeto de programa o caráter obrigatório do trabalho infantil social produtivo.

Desde a tomada do poder, Lenin insistia com que o Comissariado do Povo de Instrução Pública se pusesse a tornar realidade a escola politécnica. E, de acordo com Krupskaya (1986), empreendia essa tarefa sem ter nenhuma experiência e num contexto de caos econômico.

Em 1920, Lenin escreveu a obra *O esquerdismo, doença infantil do comunismo* e em capítulo que discute a militância dos comunistas nos sindicatos, diz que “[...] suprimir-se-á mais tarde a divisão do trabalho entre os homens; passar-se-á à educação, à instrução e à formação de homens *universalmente desenvolvidos, universalmente preparados*, e que *saibam fazer tudo*” (s.d, p. 51, grifos do autor).

De acordo com Manacorda (1969, p. 46) as teses de Marx e Engels não tinham tido uma influência maior sobre o pensamento pedagógico moderno e sobre a organização dos

centros de ensino até o momento de sua recuperação por parte de Lenin e de sua assunção como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista.

Acrescentaremos, ainda, que Lenin considerava a questão educacional mais ampla e complexa do que a sua expressão escolar. Para ele, a transformação educacional implicava ao mesmo tempo uma transformação nas relações de produção, nas instituições e nos processos sociais. As classes sociais estabelecem relações sociais de produção e suas contradições educam efetivamente as massas trabalhadoras. Portanto, na construção da sociedade socialista, o processo cultural implica uma tarefa muito mais ampla do que a organização do sistema escolar, pois envolve o conjunto das relações sociais.

Nadezhda Krupskaya, considerada como a primeira pedagoga marxista russa, foi uma das principais elaboradoras da pedagogia soviética, aportando, em nível teórico e prático, a proposta da instrução politécnica e da escola do trabalho.

Em seu texto *A instrução pública e a democracia*, apoiando-se nas obras de Marx e Engels, Krupskaya apontou que “[...] a natureza mesma da grande indústria requer um trabalhador multifacetado e desenvolvido, possuidor da capacidade geral de trabalho, preparação politécnica, capaz de operar qualquer máquina e que compreenda qualquer processo de trabalho” (apud SKATKIN, 1986, p. 11).

Krupskaya combatia de forma inconciliável aqueles que se opunham à idéia de uma instrução politécnica e propunham substituí-la pela profissional.

No Comissariado de Instrução Pública havia uma corrente que pretendia imprimir um caráter profissional à escola, negava a necessidade do ensino politécnico, defendia a monotécnica e afirmava, ainda, que não era possível aplicar o ensino politécnico em toda a parte, que apenas se devia aplicá-lo nas cidades, não sendo necessário nas aldeias (KRUPSKAYA apud MACHADO, 1991, p. 155).

Essa corrente apoiava uma política educacional baseada em visão pragmática e limitada do que a escola do trabalho poderia ser, e acreditava que a profissionalização seria mais eficiente na superação da escassez de trabalhadores qualificados durante o período de reconstrução e de industrialização na União Soviética, logo após a guerra civil.

Da mesma forma, Lenin criticava os adversários da politecnização. Em seus cotejos às teses de Krupskaya e no artigo *O trabalho do Comissariado do Povo de Instrução*

Pública, ele avaliou essas idéias como erros fundamentais, pois demonstravam um desconhecimento do Programa do Partido e uma paixão vazia por consignas abstratas.

Quando o princípio da escola do trabalho para todos os estudantes, que era a base da educação socialista nos primeiros tempos da revolução, foi contraditado por líderes sindicalistas e membros do Comitê Central, esse problema tornou-se tão agudo que Lenin teve que intervir (ROSSI, 1981, p. 172).

O grupo de pressão pela profissionalização era popular junto aos comissariados econômicos, nos sindicatos e nos comitês locais do partido, que instintivamente apoiavam a alternativa mais prática e utilitária. Parte do Comitê Central também apoiava a profissionalização, mas o 'Comissariado das Luzes' [Krupskaya, Lunacharsky e outros] continuava a se opor a essa proposta por considerá-la uma limitação à igualdade de oportunidades educacionais, e a proposta de profissionalização foi finalmente derrotada por intervenção direta de Lenin - usando uma habilidade muito grande para sustentar o que era, provavelmente, uma posição de fraqueza - em defesa da posição mais avançada do comissariado (FITZPATRICK apud ROSSI, 1981, p. 173).

Krupskaya esclareceu em numerosos artigos e discursos as atividades e os conteúdos da instrução politécnica e sua diferença com a profissional. Considerava importantíssima a tarefa do politecnicismo em esclarecer os estudantes acerca das bases gerais da técnica própria a todos os ramos industriais, apesar de sua grande diversidade. A técnica moderna devia ser enfocada com todos os seus vínculos com os dados científicos gerais acerca do domínio sobre as forças da natureza e, também, com as questões da organização do trabalho e de toda a vida social. Tudo isso deveria ser proporcionado aos educandos, fazendo-os conhecer, na teoria e na prática, os processos básicos de trabalho nos quais deviam participar de forma direta. "Somente a ligação de um trabalho produtivo com o ensino ajudará a jovem geração a dar-se conta de todos os ramos da economia nacional, pois sem isso não se poderão formar construtores autênticos do socialismo" (KRUPSKAYA, 1986, p. 13). Criticou, também, de forma contundente o desvio das escolas para o artesanato no momento da implantação da escola do trabalho, pois, do seu ponto de vista, entregavam-se a hábitos artesanais estreitos e de modo algum relacionados com a matemática, física, química, biologia, geografia e outras disciplinas de ensino geral. Tendo presente uma aproximação entre o campo e a cidade, Krupskaya pronunciava-se por um programa único de trabalho para a escola urbana e a rural.

Krupskaya avaliou como positiva a experiência avançada na organização do trabalho produtivo pelas crianças no interior da escola, porém, jamais considerou essa forma como a única ou a principal. Ela acreditava serem limitadas as possibilidades de organizar o trabalho produtivo por forças próprias na escola. Para ela, fazia falta um trabalho produtivo dos educandos diretamente nas empresas da indústria e da agricultura. Da mesma forma, Lenin assinalara em seu discurso no III Congresso da União das Juventudes Comunista que era imperioso um trabalho conjunto das crianças com os trabalhadores e camponeses adultos (SKATKIN, 1986, p. 18).

Os princípios e métodos de organização do trabalho produtivo dos educandos foram sendo formulados a partir, também, de experiências levadas a cabo por educadores na União Soviética. Dentre essas experiências, parece-nos bastante significativas as que foram conduzidas pelo ucraniano, Anton Makarenko, na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, nos anos de 1920 e 1930, na Ucrânia.

As experiências e os resultados alcançados por este educador na organização da escola e na metodologia empregada tornaram-se umas das principais referências para do MST.

A escola, na concepção de Makarenko, devia ser um espaço amplo e aberto, e que mantivesse contato com a comunidade e com a natureza, relacionando-se às necessidades históricas, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos.

No início, na escola que Makarenko dirigia foi implantado o trabalho manual. Os meninos e meninas aprendiam um trabalho qualquer de sapateiro, costureira ou faziam banquinhos, por exemplo. Porém, Makarenko começou a questionar qual a contribuição que essa qualificação podia trazer para as crianças. “Acreditávamos dar às nossas crianças uma boa qualificação, quando, na realidade, esta qualificação não lhes permitia fazer nada além de um tamborete; ou preparávamos uma costureira que somente podia costurar calções” (MAKARENKO, 2002b, p. 390).

Makarenko questionava, também, qual o encaminhamento necessário para vincular “esses processos laborais” aos programas de estudo. “Como ‘queimamos os miolos’ com este maldito problema! Os meninos faziam um tamborete e tínhamos de entender a forma como isso se ligava à geografia e à matemática” (2002b, p. 390).

Somente quando Makarenko pode construir uma fábrica junto à Comuna, com aplicação de tecnologia e complicados processos de produção ainda desconhecidos na velha Rússia, foi que ele pode também resolver a questão do vínculo entre ensino e trabalho.

“Só quando vi o trabalho dessa fábrica – e uma empresa assim pressupõe a existência de uma estrutura exata, de normas de tolerância, de normas de qualidade; [...] me dei conta do que significava essa produção” (MAKARENKO, 2002b, p. 391).

Dessa forma, Makarenko chega à seguinte conclusão acerca do vínculo entre ensino e trabalho produtivo: “Ocorre que o processo de ensino na escola e a produção determinam solidamente a personalidade do indivíduo, porque eliminam a divisão que existe entre trabalho físico e o mental, formando conjuntamente pessoas altamente qualificadas” (MAKARENKO, 2002b, p. 391).

E, depois de comentar casos de adolescentes que estavam terminando a universidade e que tinham passado por esse processo na comuna, Makarenko diz que “As condições de produção, de uma produção séria, eram as premissas que facilitavam o trabalho pedagógico. Agora lutarei para que em nossa escola soviética haja produção, principalmente porque o trabalho das crianças abre muitos caminhos para a educação” (2002b, p. 392).

Porém, Makarenko via esse processo de formação vinculado aos objetivos da revolução, com o intuito de criar as novas gerações capazes de darem prosseguimento à transformação da sociedade. Assim, o trabalho conjugado ao ensino tem também um significado ideológico para a *pedagogia soviética*. Nas sociedades capitalistas, como vimos na segunda parte deste trabalho, ele também tem um significado ideológico, mas este é mascarado e ocorre de forma implícita. Makarenko via essa questão da seguinte forma:

[...] o trabalho que não é acompanhado do ensino, que não é acompanhado da educação política e social, não proporciona proveito educativo, resultando um processo neutro. Pode-se obrigar uma pessoa a trabalhar até ao limite de resistência, mas se, ao mesmo tempo, não se educar no sentido político e moral, se ela não participar na vida política e social, esse trabalho será simplesmente um processo neutro, que não proporcionará resultados positivos. O trabalho como meio educativo apenas é possível como uma parte do sistema geral (apud MACHADO, 1991, p. 152).

Outro educador que teve bastante influência na educação da URSS, pós-revolução, foi Pistrak. E acreditamos que é também uma das principais referências teóricas do MST na elaboração de sua pedagogia. Suas idéias são aproveitadas pelo Movimento principalmente na organização das escolas.

Quanto ao vínculo entre trabalho e educação, Pistrak defende que:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (2002, p. 38).

Em sua obra *Fundamentos da escola do trabalho*, único texto do autor editado em língua portuguesa, Pistrak tenta responder como se colocou a questão do trabalho, no meio educacional, desde a proclamação do princípio da escola do trabalho na sociedade socialista em construção.

Pistrak (2002, p. 45-49) distingue três etapas ou correntes nessa discussão e disputa.

A primeira é uma corrente pedagógica que tomou emprestado a solução do problema de certos pedagogos reformistas burgueses. Para ela, trata-se de um problema de metodologia. A escola tem um programa de ensino definido. A disciplina é estudada de várias maneiras por meio de livros, excursão, laboratório etc. Mas, a pedagogia ensina que é recomendável, para assimilar o ensino, além das impressões visuais e acústicas, as impressões musculares. Disso deriva a importância do trabalho manual. Criam-se, então, algumas oficinas na escola (escultura, desenho, modelagem etc.) Porém, dessa forma o trabalho entrava na escola com papel secundário e de forma desordenada. Essa maneira de colocar a questão não resolve o problema das relações entre trabalho e ciência.

A segunda corrente era mais audaciosa, pois colocava na base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado em sua integridade, um ofício ao qual se adaptava todo o programa de ensino. Mas, na ausência de princípios diretores comuns, trabalho manual e aulas teóricas eram independentes e sua ligação era eventual. Além disso, como as oficinas eram um sistema fechado, o trabalho perdia seu caráter social.

Já a terceira corrente, que é a mais difundida, é também a mais simples, pois nem mesmo quer resolver o problema do vínculo entre trabalho e ciência na escola, tentando mesmo demonstrar a sua inexistência. A teoria é simples: o trabalho é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado, assim sendo, é preciso ensinar o amor e a estima ao trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria, educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual, é precioso como meio de educação. A ciência fica à parte. Não é preciso procurar a relação entre o trabalho e a ciência. Se a relação existir em casos isolados, muito bem, caso contrário, não tem importância.

Para Pistrak, todas as correntes tinham aspectos positivos, no entanto, os resultados colhidos por elas não permitiram resolver o problema da escola do trabalho. Para o autor isso ocorreu porque as correntes consideravam o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal que é a preocupação com a realidade atual.

De acordo com Pistrak

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (2002, p. 50).

A nosso ver, a proposta de Pistrak envolve duas linhas de ação: a escola do trabalho e o trabalho na escola.

Ao abordar e discutir a questão, Pistrak propõe várias formas de se desenvolver as atividades na escola do trabalho.

A primeira forma refere-se à execução pelos alunos do trabalho doméstico na escola (PISTRAK, 2002, p. 51-56). Afirma o autor que nos primeiros anos da Revolução, em muitas escolas, o trabalho doméstico foi erigido em princípio e que é difícil dizer se isso foi resultado da pobreza material ou de uma nova concepção. Pistrak posiciona-se contrariamente à execução por parte das crianças de trabalhos domésticos pesados e enfadonhos. Porém, diz ser impossível renunciar a todo tipo de trabalho doméstico, porque

ele permite adquirir uma série de bons hábitos que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um novo modo de vida.

Dessa forma, Pistrak defende que os trabalhos domésticos realizados pelas crianças limitem-se à limpeza dos quartos, à manutenção da ordem e da limpeza, à participação nas tarefas de cozinha e no serviço de alimentação (distribuição dos alimentos etc.). As crianças devem realizar tarefas que podem ser executadas de forma coletiva e que são capazes de desenvolver hábitos de vida coletiva, sem esquecer de que se trata de escolher formas de trabalho que não sejam penosas, arrasadoras, evitando-se resultados negativos com o abuso do método.

Um dos objetivos principais dessa tarefa é desenvolver a vida coletiva, porque ela significa não apenas uma melhoria das condições existentes, mas também a possibilidade de começar um novo modo de vida. Pistrak também ressalta que se deve discutir com as crianças a explicação científica das diferentes fases do trabalho doméstico.

Uma outra forma de trabalho na escola é o que diz respeito a trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais. Para Pistrak (2002, p. 56) essa forma pode ser considerada como uma ampliação das tarefas domésticas, pois se baseia no mesmo princípio de utilidade social. Devem-se induzir as crianças a realizar toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e a conservação dos jardins e de parques públicos, a plantação de árvores, a conservação das belezas naturais, etc.

Essas formas de trabalho extra-escolar, em seu conjunto, acabam constituindo o trabalho social da escola enquanto centro cultural. De acordo com Pistrak, é necessário que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nesta ou naquela atividade social, a escola deve conquistar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada. "Quando este ponto de vista for admitido por todo o mundo, nossa escola se tornará viva" (2002, p. 58).

Pistrak apontava, como vimos anteriormente, que, depois da Revolução de Outubro, foram proclamados os princípios da escola do trabalho, sobretudo depois da publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho, em outubro de 1918, em que se colocava o trabalho produtivo no interior da escola. A partir disso, as escolas e estabelecimentos de

ensino para crianças lançaram-se na organização de oficinas escolares de todo o tipo. E esta é a terceira forma do trabalho na escola.

"De fato, as oficinas são necessárias à escola, servindo como instrumento da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano" (2002, p.58).

Se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito. [...] É preciso participar do trabalho para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Ora, a oficina profissional pode propiciar tudo isso (2002, p. 59).

Segundo Pistrak (2002, p. 59-61), para que a oficina cumpra seu papel, deve satisfazer algumas condições, como, por exemplo, ser organizada de forma a que se trabalhem os produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico e da vida corrente, variar o instrumental e os métodos de trabalho, e possibilitar às crianças a mais ampla criatividade técnica.

Para Pistrak, a oficina utilizada na escola traz duas vantagens: serve como meio para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos e necessários, em benefício da educação geral e; tem uma utilização do ponto de vista do ensino, ou melhor, um papel didático.

Porém, o principal benefício do desenvolvimento dessa atividade encontra-se no fato de que as oficinas servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho. O trabalho imediato prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas. "[...] a oficina escolar pode oferecer, quando se chegou a um certo grau da escola (por ex., durante o sexto ou sétimo ano escolar), uma introdução completa e suficiente à técnica geral da produção moderna. E esta é a finalidade capital da oficina escolar" (2002, p. 65).

Por último, Pistrak defende que o trabalho na oficina escolar deve ser produtivo. "Tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e a oficina não produz objetos sem utilidade prática" (2002, p.65).

A questão do trabalho produtivo leva à questão da organização da oficina. Para Pistrak, o aluno deve produzir objetos completamente acabados, deve ser capaz de calcular

o tempo necessário para a fabricação, os materiais utilizados, etc. Essa contabilidade leva a uma série de outras questões: cálculo dos materiais, estabelecimento de um esquema de trabalho, orçamento detalhado, tempo com o trabalho coletivo, sistema de divisão de trabalho, etc. "Se acrescentarmos ao que já foi dito todos os dados relativos ao preço dos materiais e ao salário, teremos todos os elementos que constituem o cálculo e o orçamento detalhados e formulados previamente" (2002, p. 67). Chega-se assim à questão da organização econômica, aos elementos da administração que devem ser bem conhecidos pelas crianças. Pistrak acrescenta que isso possibilitará, mais tarde, a compreensão de certos problemas econômicos e, particularmente, as bases do orçamento nacional.

O trabalho na fábrica é a outra forma possível de vínculo entre a educação e o trabalho, porém, também a mais difícil de ser levada a cabo.

Para Pistrak, o trabalho direto na fábrica é de extrema importância, pois ele não pode ser substituído pelo trabalho das oficinas.

"É indispensável que o aluno participe no trabalho produtivo lado a lado com o operário ou com o aprendiz. Qualquer outra forma de trabalho não passará de um sucedâneo incapaz de levar ao mesmo objetivo" (2002, p. 80).

Para o autor, também é importante que a criança participe de todas as manifestações na fábrica, contato íntimo com os operários, sua vida, seu trabalho, participação nas assembléias gerais, cooperativas, clube, juventude comunista, célula do Partido, festas, etc.

Pistrak afirma que essas considerações estão em nível teórico, pois não podiam ser realizadas naquele momento. Porém, pensa que no futuro, esses princípios constituirão a única pedagogia comunista conveniente à escola nos grandes centros ou nas proximidades das grandes fábricas.

Pistrak ainda apresenta duas outras formas da escola do trabalho, o trabalho agrícola e o trabalho improdutivo. Faz parte da segunda categoria o trabalho do funcionário de Estado ou das instituições sociais (secretariado, escritório, agências, aparelho soviético, comitê de fábrica, contabilidade, administração, órgãos sindicais etc.); o domínio da cooperação sob todas suas formas (consumo agrícola, crédito, produção) e o comércio do Estado; trabalho do educador; trabalho sanitário e médico. Para ele, as crianças desde muito cedo deveriam participar desses trabalhos na escola, pois são importantes elementos sociais.

O autor assinala de forma enfática a importância do estreitamento das relações entre a escola e o contexto social. No entanto, para ele, apenas o estudo da realidade social é insuficiente, pois a escola deve estar não apenas voltada para a realidade, mas também impregnada por ela no sentido de encaminhar uma real intervenção na reorganização da sociedade. E o elemento unificador dessa relação é o trabalho. Dessa forma, não basta levar o trabalho para o interior da escola, mas é necessário ligar o trabalho na escola ao trabalho socialmente produtivo, à produção real.

Do nosso ponto de vista, Pistrak foi o autor que, por meio de suas proposições, bem como da experiência pedagógica que desenvolveu na condução da Escola Lepechinsky e em outras escolas primárias de sua época, levou mais a fundo, de forma mais radical as propostas de Marx e de Engels de união entre o ensino e o trabalho produtivo.

Por fim, os pedagogos soviéticos, com as propostas da escola do trabalho, introduziram no debate educacional questões bastante complexas que continuam ainda pouco estudadas. E estas questões, talvez mais do que as respostas dadas continuam como desafios extremamente atuais para a educação, em especial para se pensar como vincular a vida escolar com os processos sociais mais amplos.

2. 3. Concepção de gestão escolar: democracia, coletivismo e auto-organização dos alunos

A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema de ensino, pois, dependendo de como elas se dão, a vivência na escola pode ser mais ou menos democrática ou não democrática.

A democracia é um dos princípios pedagógicos do MST e, nesse sentido, ele propõe para as suas escolas a gestão democrática e a auto-organização dos alunos.

Como vimos anteriormente, para o Movimento a gestão democrática compreende dois pontos fundamentais: a direção coletiva dos processos pedagógicos e; a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola.

De acordo com o MST (1996), a direção coletiva de cada processo pedagógico vai além dos seus participantes diretos, isto é, os educadores (as) e educandos (as), mas implica a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta com o

conjunto de escolas ligadas ao Movimento e sua subordinação crítica e ativa aos seus princípios.

O MST (1999, p. 9) entende por coletivo um organismo social que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Assim, a direção coletiva é uma forma de garantir a decisão de todos e a superação do paternalismo e do presidencialismo, pois, por meio desse processo, dividem-se as tarefas e as funções com respeito às qualidades e aptidões pessoais e valorizando a participação de todas as pessoas.

O MST (1999) entende por auto-organização o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprios, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar decisões com o objetivo de participarem como sujeitos da gestão democrática do processo educativo e da escola como um todo.

A expressão *auto-organização dos estudantes* é tomada de Pistrak pelo MST para especificar o processo de criação do coletivo de alunos das suas escolas.

Pistrak (2002, p. 41) questionava-se: “Que tipo de homens a fase revolucionária em que estamos vivendo atualmente (e que será provavelmente muito longa) exige de nós?” A fase é de luta e de construção. Porém, para que seja benéfica é necessário que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir. Para isso, a escola deveria desenvolver as seguintes qualidades:

- 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo;
- 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador;
- 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização (2002, p. 41).

De acordo com Pistrak, a aptidão para o trabalho coletivo só se adquire no trabalho coletivo, e esse é um problema que a escola tinha que enfrentar. Mas, a aptidão para trabalhar coletivamente significa também aprender a dirigir quando necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir esse objetivo faz-se necessário, na auto-organização das crianças, que todas, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas³¹.

³¹ - O autor utiliza a expressão *subordinada*, porém, do nosso ponto de vista, num sistema autogestionário não há subalternos ou subordinados. Na autogestão temos trabalhadores com funções imediatas de coordenação

Aptidão para analisar cada problema novo como organizador pressupõe hábitos de organização adquiridos durante o desempenho de diversas funções exercidas pela criança no contexto de diferentes organismos. Essa aptidão será desenvolvida na medida em que as crianças gozem de uma liberdade e de uma iniciativa para decidirem sobre todas as questões relativas à sua organização. Os resultados apenas são atingidos se a auto-organização for admitida sem reservas.

Nas argumentações de Pistrak, duas coisas nos chamam a atenção. A primeira refere-se ao seu conceito de aptidão. Ao entender o indivíduo em relação com a sociedade e no coletivo, Pistrak rompe com a visão individualista burguesa de aptidão, ou com aquilo que Bowles e Gintis (1976) denominam de dom.

A segunda diz respeito à visão que o autor tem da criança. Para ele, a criança não é um ser que deve ser preparado para ser membro da sociedade. Ao contrário, as crianças já são membros da sociedade, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estão ligadas à vida dos adultos e da sociedade. Dessa forma, a auto-organização deve ser para elas um trabalho sério e de responsabilidade.

Por entender a criança dessa forma é que Pistrak defende também a idéia de que a política deve estar presente desde os primórdios da educação.

A forma da auto-organização das crianças proposta por Pistrak é a do coletivo infantil. Afirma o autor que a sua tese fundamental é a seguinte: “[...] se a auto-organização das crianças na escola soviética não se basear na existência do coletivo infantil, será uma disposição abortiva” (2002, p. 176).

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes e apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos.

"A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização" (2002, p. 178).

em algum processo político ou de trabalho ou educacional, mas no âmbito total da organização, todos são coordenadores, como na assembléia geral, por exemplo.

Para Pistrak, do ponto de vista do professor e da escola há dois tipos de auto-organização. O primeiro tipo é destinado a ajudar o professor e a escola. Neste caso, a auto-organização deve apoiar um regime escolar determinado. Grande parte das funções e o emprego do tempo são transmitidos pelos adultos. Esse tipo de auto-organização deve desaparecer, pois acaba virando um tipo anti-soviético de auto-organização. O segundo tipo desenvolve-se gradualmente, na medida em que se desenvolve o coletivo de crianças, na medida em que o círculo de preocupações infantis se amplia, crescendo a idéia da necessidade da organização. Mas, para isso, há necessidade de algumas condições preliminares para a auto-organização: a) não deve ser introduzida bruscamente, quando as crianças entram na escola, mas ela começa a nascer na medida em que aparece sua necessidade, na prática de uma determinada ação; b) deve haver uma fusão entre o ensino e o processo geral de educação. O trabalho deve ser organizado de modo que o ensino seja compreendido pelo espírito das crianças como uma ação importante para sua vida; c) o pedagogo tem um papel nesse processo. Sem o auxílio dos adultos, as crianças podem organizar-se sozinhas, mas são incapazes de desenvolver amplamente o que está na base da auto-organização. Porém, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-as completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. E esse é o tipo de auto-organização que corresponde aos objetivos da educação soviética (2002, p. 180-183).

Um dos pilares da escola do trabalho está baseado fundamentalmente na proposta do coletivismo. Todo trabalho individual deve referir-se a um trabalho coletivo e vice-versa.

Krupskaya vinculava intimamente as idéias sobre o desenvolvimento múltiplo do indivíduo e a formação do novo homem da sociedade socialista com a idéia do coletivismo, com a transformação de “[...] toda a mentalidade humana e a conversão dos homens de individualistas, tal como os tem educado o capitalismo, em coletivistas” (apud OZÉRSKAYA, 1986, p. 5), da mesma forma que vinculava a combinação do estudo com o trabalho produtivo e a formação politécnica.

Krupskaya também defendia que ao se integrarem ao trabalho produtivo, as crianças deveriam ser não apenas executoras, mas partícipes ativas na organização de toda a gestão econômica, pois, dessa forma, poderiam entender a lógica do processo produtivo. E, entendia, também, que os pedagogos deveriam acatar os requisitos dessa lógica econômica

e não realizarem o seu trabalho educativo nem de fora e nem com métodos autoritários, mas como membros de um coletivo único, sem breca a iniciativa das crianças. “Os organismos de autogoverno se formam e se desenvolvem de modo orgânico, em consonância com as necessidades da vida do coletivo, e não por imposição dos pedagogos” (1986, p. 17).

Segundo Stédile, a criação dos coletivos pedagógicos foi um aprendizado do MST. Stédile afirma que

[...] são precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar as formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas [...] (apud LEANDRO, 2002, p. 56).

Makarenko é um dos autores *clássicos* na discussão da escola como coletividade. Para Manacorda, ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, o coletivo é o outro grande motivo da pedagogia de Makarenko (apud LUEDEMANN, 2002, p.24).

Essa concepção é desenvolvida por Makarenko a partir das reflexões e discussões que ele faz acerca da própria pedagogia. Ele foi formado como professor em um curso de magistério cuja direção era dada pela filosofia especulativa e pelo dogmatismo religioso. E, de acordo com Luedemann (2002), Makarenko, ao concluir o curso de magistério e direção no Instituto Pedagógico de Poltava, entrou em contato com as teses educacionais que idealizavam a criança, amparadas na filosofia especulativa, e as que naturalizavam a instituição social da infância, a partir das teses de Rousseau. A origem da pedagogia estava marcada pela filosofia especulativa, de um lado, e pelas descobertas científicas nas áreas da biologia, medicina, anatomia e fisiologia, de outro. Entre o idealismo e o materialismo histórico, a pedagogia russa construía a imagem de uma criança que deveria desenvolver-se individualmente e de acordo com as suas tendências naturais.

Makarenko estava convencido de que tal criança, abstrata, não existia. E, a partir das suas experiências na Colônia Gorki, amadureceu as suas hipóteses sobre a pedagogia como ciência da educação. De acordo com Luedemann (2002, p. 17), ele defendeu a autonomia da pedagogia, tanto em relação à psicologia, quanto em relação à filosofia e à sociologia, marcando o campo educacional com objeto diferenciado dos demais campos científicos.

Para Makarenko, a única criança que pode ser compreendida no processo pedagógico é a criança concreta, ou melhor, as diferentes crianças com suas marcas históricas, sociais, culturais e psicológicas. E o problema que deveria ser enfrentado pela pedagogia seria o da educação das diferentes personalidades (LUNDEMANN, 2002, p. 17).

Dessa forma, para Makarenko a solução desse problema pedagógico estaria na constituição de um novo objeto da pedagogia, não mais a criança e, sim, a coletividade. Porém, a coletividade não poderia ser tomada como uma abstração, mas como um novo organismo social, criado pela experiência revolucionária, tal como os soviets.

Partindo dos conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx e, principalmente, das contribuições da análise sociológica de Lenin, Makarenko construiu um projeto educacional no qual as diferentes personalidades das crianças pudessem ser trabalhadas na direção de uma exigência histórica. Dessa forma, a proposta de Makarenko é organizada tendo por base os princípios da instrução geral, do trabalho produtivo e a “[...] constituição dialética da coletividade em seus diferentes aspectos [...]. Aos professores caberia a tarefa principal de instruir, de educar e ser educado, junto aos alunos, na vida coletiva autogestionária” (LUNDEMANN, 2002, p. 19).

Para Makarenko, dentre os elementos fundamentais do seu projeto, destaca-se a autogestão, considerada como o principal processo educacional e como uma verdadeira educadora do coletivo.

De acordo com Makarenko (2002a, p. 292-298), o órgão fundamental de autogestão é a assembléia geral de todos os educandos da instituição infantil. Ela deve se reunir periodicamente nos intervalos de trabalho e pelo menos duas vezes por mês no período normal. A assembléia deve ser sempre aberta, isto é, nela todos os membros da coletividade têm o direito de estar presente e de manifestar-se. A presidência da assembléia deve ser eleita e, na medida do possível, procurando-se fazer com que todos os membros, por turno, assumam essa função. Essa medida é benéfica para incutir em todos os educandos determinados hábitos sociais e atraí-los para uma vida social ativa. Ainda, de acordo com a organização da instituição, no início do semestre devem ser eleitos, na assembléia geral, os seguintes órgãos: Conselho da coletividade; a Comissão sanitária e a Comissão financeira. Esses órgãos devem manter uma regularidade de trabalho e suas atividades devem ocorrer

em concordância com o plano traçado. Os membros que compõem os órgãos devem ser eleitos por todos.

Makarenko ainda acrescenta várias questões que deveriam ser observadas para que os órgãos de autogestão pudessem funcionar bem e tornarem-se fundamentais para a vida da coletividade. Dentre esses dispositivos, destacamos: a) não interferência da administração da instituição nas questões que são de competência dos órgãos, mesmo que a decisão da direção possa parecer mais correta; b) cada decisão dos órgãos deve ser cumprida obrigatória e rapidamente; c) se a administração considerar errônea uma decisão do órgão, deve recorrer à assembléia e não anulá-la; d) o método fundamental para o trabalho da administração deve ser a influência exercida nos próprios órgãos de autogestão e não a provocação de conflitos com os órgãos.

Makarenko, em um dos seus textos, relata com entusiasmo os resultados obtidos na Comuna com o processo de autogestão. A Comuna era administrada inclusive com autogestão financeira.

Vocês são capazes de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira? Isto é uma circunstância muito importante: a comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos gabinetes etc., mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava ao Estado um lucro líquido de vários milhões de rublos. Isto é uma grande sorte, porque a autogestão financeira é um pedagogo formidável (2002b, p. 373-4).

Além dos aspectos apontados, Makarenko também afirmava a necessidade de uma disciplina rígida e de uma autoridade conquistada no coletivo e politicamente engajada.

Do nosso ponto de vista, o modelo de gestão educativa enunciada e praticada pelo MST caminha nessa direção valorizando a organização, a disciplina, e a construção do conhecimento a partir da unidade coletiva.

2.4. Metodologias de ensino

Para o desenvolvimento de qualquer trabalho é necessário que se trace ou se conceba um determinado caminho a seguir, optando-se por uma metodologia que nos possibilite alcançar os objetivos. Nesse sentido, a abordagem metodológica definida e

adotada para o trabalho educativo é fundamental para que o educador possa alcançar, junto com os alunos, os objetivos propostos.

O MST, no desenvolvimento do seu trabalho educativo, não adota uma única metodologia, pois acredita que isso limitaria o seu trabalho. O Movimento opta por aproveitar o que acredita existir de melhor no trabalho dos educadores e que sua direção pedagógica julga servir de inspiração para o seu trabalho. Ao mesmo tempo, expressa a rejeição a toda e qualquer metodologia ligada à abordagem tradicional.

Mesmo não seguindo uma metodologia específica, o MST tenta desenvolver uma nova maneira de ensinar a partir da contribuição de vários educadores que, no passado ou no presente, estiveram engajados ou posicionados politicamente em favor dos interesses da classe trabalhadora.

Como vimos anteriormente, para Pistrak, o trabalho é o elemento unificador, aquele que dá materialidade à ideologia. Para operacionalizar as ligações, isto é, para fazer com que trabalho e ciência, teoria e prática, ensino e educação tornem-se um todo articulado e orgânico, é necessário a aplicação de um método. A escola do trabalho na concepção de Pistrak pressupõe a interação orgânica destes processos, unidos por objetivos comuns, tal como propõe o seu método dos complexos.

Pistrak (2002, p. 134) aponta a necessidade da organização das disciplinas do programa em complexos, na medida em que, para ele, este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético. O sistema dos complexos deixa de ser uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola.

O primeiro passo é a escolha dos temas do complexo. Cada complexo proposto aos alunos deve ser um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade. O critério de seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura, deve ter um valor real. Cada complexo pode ser analisado de duas formas: ou como um assunto preciso, delimitado; ou como um assunto principal, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos.

De acordo com Pistrak (2002, p. 153-4), o sistema do complexo não é apenas uma técnica pedagógica: trata-se do método fundamental para analisar a realidade atual do ponto

de vista marxista. O sistema tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade por meio do método dialético; e isso ocorre na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho.

Para resolver o problema da unidade dos objetivos, numa interação orgânica e dinâmica, Pistrak propõe o encadeamento entre o trabalho técnico, a auto-organização das crianças, o trabalho social da escola e o ensino.

Além de Pistrak, como já afirmamos anteriormente, influencia também as proposições do MST, tanto em termos de conteúdo como em torno da metodologia, o educador ucraniano Makarenko.

Makarenko (2002c, p. 274) coloca-se contrário à idéia de que para pessoas diversas deveria haver diversos métodos. Critica o que, a seu ver, eram os erros dos pedagogos da época, como, por exemplo, separar as *crianças difíceis* das normais ou educar separadamente as moças e rapazes. Afirma que por meio dessa lógica, pela via da ramificação das particularidades pessoais (sexuais, etárias, sociais, morais), chega-se rapidamente à singular individualidade que salta aos olhos da palavra oculta pedagógica *criança*.

Aponta Makarenko que

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações (2002c, p. 274, grifo do autor).

De acordo com Luedemann (2002, p. 27), a constituição de um método geral de educação, para Makarenko, deve abarcar a totalidade em suas diferentes expressões concretas da realidade pedagógica, ou seja, as diferenças de idade, sexo, origem social, cultural e de desenvolvimento físico e intelectual. Dessa forma, não pode ser um método do tipo cartesiano, com passos anteriormente definidos para cada situação, como numa prescrição, num receituário pedagógico. O método de Makarenko é um projeto de construção da escola como coletividade, o que significa planejar racionalmente os passos para o funcionamento da autogestão e participar junto ao coletivo da análise minuciosa de cada uma das necessidades concretas de cada fase para o desenvolvimento da coletividade.

As normas, as regras, os julgamentos, as ações educacionais diárias etc., não podem ser amarradas em princípios abstratos, cada caso é um caso que deve ser estudado e discutido por todos os sujeitos envolvidos na coletividade, alunos e professores, sempre colocando a iniciativa da decisão, em primeiro lugar, com os alunos.

De acordo com Machado (1991), Makarenko considerava, também, exagerada a ênfase que alguns pedagogos devotavam à metodologia dos complexos. Ao centrar a atividade pedagógica em certos temas de interesse, privilegiando excessivamente as operações de trabalho, os estudos teóricos e científicos se dissolviam, descaracterizando, assim, a tarefa específica do ensino. “Segundo ele, nem toda atividade pode ser relacionada à matemática, à geografia e à língua, podendo cair no perigo de subestimar as disciplinas teóricas, por excessivo crédito à prática” (MACHADO, 1991, p. 152).

Para o MST, a metodologia mais adequada ao ensino é aquela que parte da prática e se desenvolve em uma relação prática-teoria-prática. O Movimento acredita, ainda, que de nada adianta o professor insistir na transmissão de conteúdos se a criança não souber para que servem esses conteúdos. Dessa forma, para o MST, o processo educacional deve ser iniciado a partir da vivência das pessoas, levando-se em conta a sua experiência de organização, trabalho e relacionamento com os outros. Ao professor não cabe o papel de transmitir conteúdos, mas o de ser um facilitador da aprendizagem a partir das experiências vividas pelos alunos em sua comunidade. O processo de aprendizagem deve ocorrer por meio da interação do aluno com o meio cultural e com a comunidade da qual faz parte e com a intervenção de um professor que medeia essa relação.

O Movimento define essa concepção como humanista. Neste tipo de abordagem, o homem é compreendido como um ser historicamente situado no tempo e no espaço, sendo um ser único, tanto no que diz respeito à sua vida interior, como às suas percepções sobre o mundo.

Em correspondência com essa concepção, no que diz respeito à metodologia, o educador de maior influência no MST é Paulo Freire.

Para Freire, “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (1979, p. 27).

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao

terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1980, p. 105).

Ainda para o educador Paulo Freire,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando a realidade, vai humanizando-a [...] Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...] nem das sociedades, nem das culturas. (1971, p. 43).

De acordo com Freire (1971), o domínio exclusivo do homem é o da história e o da cultura. A sua integração o enraíza, faz dele um ser situado e datado, por outro lado, a massificação do homem implica em seu desenraizamento.

Em Freire, a cultura é entendida como cultura ambiente formada por usos, costumes, idéias, crenças, línguas, valores etc. que proporcionam aos membros (enraizados) de uma sociedade (comunidade) uma visão de mundo. É trabalhando com esses condicionantes que se inicia o processo educativo (DAL RI, 1987, p. 101).

De acordo com Bezerra Neto (1999, p. 106), a obra *Pedagogia do oprimido* teria sido a que mais inspirou o MST, pois nesta obra o autor aponta a educação sistemática e a educação bancária na sociedade como um instrumento de dominação. Aponta, também, para outra forma de educação, baseada em temas geradores retirados a partir da realidade própria do trabalhador, na qual este deveria alfabetizar-se.

Assim, o MST afirma que as pessoas aprenderão a partir de temas geradores que devem surgir da realidade vivida pela criança, adolescente ou adulto, objetivando um processo de interação entre as disciplinas e as áreas estudadas.

Por sermos uma Escola do MST, existem alguns temas que fazem parte da identidade Sem Terra e que precisam ser assumidos e trabalhados pela escola. [...] Os temas também são importantes como um esforço para o trabalho comum entre as disciplinas (MST, 1999, p. 40-1).

De acordo com Bezerra Neto (1999, p. 101), os temas geradores adquirem, na concepção de Paulo Freire, a capacidade de elevar o educando a tomar uma postura crítica

diante do real, dado que segundo a teoria freiriana, o opressor mitifica a realidade fazendo com que o oprimido capte essa realidade de maneira mítica e não crítica.

Nesse sentido, e de acordo com a metodologia, as palavras geradoras devem partir do acampamento ou assentamento, ou seja, da realidade local e mais próxima, para, por meio dela, o educando poder entender o que ocorre com o mundo e desencadear também uma intervenção ativa e transformadora desse mundo.

Há escolas que transformam os temas em *objetos geradores* de novas práticas. O aprofundamento leva a uma intervenção na realidade, planejada com a comunidade e com a participação dos educandos, para que os limites possíveis sejam superados (MST, 1999, p. 41, grifo do autor).

De acordo com Souza (1999 apud LEANDRO, 2002, p. 58), “o Setor de Educação do MST enfatiza o trabalho com os temas geradores: Assentamento; luta; trabalho no assentamento, sempre destacando os alunos como sujeitos do processo de luta / conquista. A proposta parte da realidade para contextos mais amplos”.

Para Leandro (2002, p. 65), o vínculo entre educação e realidade, para o MST, é certamente uma herança do movimento de educação popular desenvolvido pelos círculos de cultura popular desde a época do Movimento de Cultura Popular e dos primeiros passos de Paulo Freire em Pernambuco.

Para Bezerra (1999), o MST tem uma concepção eclética de ensino, o que pode ser observado pelo emprego das metodologias que derivam de várias concepções.

Segundo Poker (1999, p. 119), coerentemente com a proposta pedagógica, elaborada pelo MST para as escolas dos assentamentos e acampamentos, a metodologia também se sustenta num pressuposto materialista de educação, cuja base é a conhecida síntese feita por K. Marx. Dessa forma, este autor discorda da posição de que no MST há um ensino e uma metodologia eclética.

Do nosso ponto de vista, Poker tem certa razão. Há, de fato, na proposta educacional do MST, bem como na concepção de metodologia uma diretriz principal, um fundamento que lhe dá o tom. O Movimento, em suas experiências educacionais, tende a privilegiar as formas dos cursos, e não necessariamente os conteúdos, como veremos posteriormente. A sua prática leva a modificar as relações e a proporcionar às pessoas envolvidas no processo a vivência dessas novas relações, de novas práticas sociais. Porém,

o uso que o Movimento faz de várias abordagens e visões diferenciadas não fica impune. Não é nossa intenção adiantar a análise, no entanto, o fato do MST aproveitar “tudo o que há de bom” nas várias abordagens e autores faz com que as suas concepções e fundamentações teóricas apresentem contradições. Ao mesmo tempo em que seu enfoque principal está voltado para as relações de produção e para a educação de classe, assume, também, uma concepção de homem, bem como de metodologia derivadas da influência culturalista e do existencialismo cristão. O referencial de Paulo Freire foi construído a partir de derivações da abordagem sócio-cultural e, dessa forma, ele construiu também um método personalista e culturalista (DAL RI, 1987, p. 101), passando a centralizar no indivíduo o peso do caráter educacional.

Contradições dessa ordem permitem que a pesquisadora Souza (1999 apud LEANDRO, 2002, p. 58) conclua que a fundamentação teórica do MST engloba “Paulo Freire, Vygotsky, Makarenko e Pistrak e, conseqüentemente, uma concepção dialógica / emancipadora de educação”.

Como vimos anteriormente, Pistrak e Makarenko tinham como referência a luta de classes e não o diálogo; participaram e estavam integrados à Revolução e defendiam uma educação de classe e coletivista. Como podem ser englobados em uma concepção dialógica e emancipadora de educação?

O MST coloca como categorias principais, no discurso e na prática, a luta de classes, a propriedade e a organização da produção. Categorias que nada têm a ver com a concepção dialógica e humanista de educação. Como uma vertente tão distinta compatibiliza-se com a visão mais totalizadora do MST?

No entanto, parece compreensível que o Movimento possa assim proceder, pois toma de Freire, não a sua concepção total, mas uma parte dela que corresponde ao trabalho educacional ligado à realidade concreta do sujeito, vivida por ele. Há certos pontos de comunicação e, assim, o Movimento pode assimilar tanto partes dessa concepção como a sua retórica. Mas uma retórica que tem ressonância na influência cristã, na valorização do homem do campo e na busca da humanização, questões valorizadas pelo MST.

2.5. Educação de classe

Outra questão claramente colocada pelo Movimento é a educação voltada para a formação da consciência crítica do sujeito, como podemos apreender dos princípios filosóficos e pedagógicos.

Para Costa (1999, p. 44), “a escola [do MST] tem que ter a missão de formar e conscientizar os novos sujeitos sociais”. Ela também deve “[...] preparar as pessoas para interpretar a realidade criticamente e, a partir disto, possam transformá-la, garantindo assim a possibilidade do surgimento de uma nova vida, de um novo homem e de uma nova mulher” (COSTA, 1999, p. 89).

Segundo Gohn (1999, p. 175), “Implícita no projeto educativo do MST há uma visão emancipatória de que o caminho para a libertação é a conscientização”.

Para Faria (1987 apud LEANDRO, 2002, p. 65), no método de Freire “unia-se a preocupação com a alfabetização combinada à tomada de consciência do homem brasileiro. Tratava-se de tentar a promoção da ingenuidade à criticidade, ao mesmo tempo em que se alfabetizava”.

“[...] a consciência ingênua precisa ser superada e dar lugar a uma consciência crítica” (COSTA, 1999, p. 44), pois “na consciência ingênua há uma busca de compromisso e na consciência crítica há um compromisso” (FREIRE apud COSTA, 1999, p. 44).

Parece-nos que essa concepção pedagógica deriva de um pressuposto idealista, ou seja, na crença de que o ensino e a aprendizagem se realizam, preferencialmente, em torno dos conteúdos curriculares das disciplinas transmitidos por meio do discurso.

A denominada pedagogia tradicional não apenas defende essa concepção, como acredita que os conteúdos curriculares são necessariamente neutros. No entanto, há uma outra visão derivada da *pedagogia crítica* que defende a idéia de que a escola tanto pode ensinar para transformar, como para conservar o *status quo*. Para que a escola seja *transformadora* seria necessário realizar alterações no discurso que acompanha os conteúdos disciplinares, isto é, a escola deveria revestir os conteúdos com um discurso crítico.

Há importantes autores brasileiros adeptos à essa concepção. Dentre eles podemos citar Demerval Saviani que, desde o final da década de 1970, inspirado em uma

interpretação de Gramsci, vem elaborando e defendendo a denominada *pedagogia histórico-crítica*. No que diz respeito ao tema, a principal idéia dessa corrente consiste em pensar a escola voltada à formação da consciência crítica dos alunos por meio de conteúdos transmitidos de forma crítica. Assim, a escola estaria formando cidadãos conscientes e críticos que poderão atuar na transformação da sociedade.

A respeito dessa proposição tão utilizada na área educacional, a da escola que conscientiza e que forma o cidadão crítico, teríamos uma série de indagações, tais como: O que realmente significa uma escola ou uma educação conscientizadora? O que seria uma consciência crítica? Como se fará uma escola que conscientize criticamente? A escola poderia conscientizar?

Seria necessário, para nós, fazer um estudo sobre essa categoria que, a princípio, nos parece tão problemática, em especial na forma como vem sendo utilizada por alguns autores da área da educação, bem como por professores e alunos. No entanto, para este trabalho, esse estudo é extemporâneo e fugiria aos nossos objetivos.

De qualquer forma, acreditamos que a escola forma certo tipo de consciência, pois ela transmite valores, percepções, certa visão de mundo e de organização do trabalho e da vida social. Em outras palavras, a escola transmite uma *ideologia*.

Nesse sentido, o MST preconiza uma escola que transmita uma ideologia que desvende à população que os trabalhadores são explorados pelo capital e que é necessário modificar esse estado de coisas.

De acordo com Gohn (1999, p. 175), “O MST não estabelece distinção, ou dicotomia, entre educação e política. Ele tem como ponto de partida o aspecto político do ato educativo”.

Essa suposição leva-nos a outras questões: devem os trabalhadores implantar uma educação ideológica? Ou caberia à *nova pedagogia* superar esse tipo de aporia? E, por último, qual deve ser o vínculo entre ideologia política e um sistema pedagógico?

À proposta de Milner de que a escola deveria ter um ensino de economia política, e de certa teoria de economia política, Marx replica que isso nada tem a ver com as questões escolares. Afirma Marx que “[...] matérias que admitem uma interpretação de partido ou de classe” que, como a economia política ou a religião, “admitem conclusões diferentes”, não devem encontrar lugar nas escolas de nenhum tipo (MARX apud MANACORDA, 1969, p.

111). Acrescenta, ainda, que a escola deve ensinar matérias tais como as ciências naturais e a gramática que “não variam ao ser ensinadas por um crente ou por um livre pensador”, tudo o mais, os jovens devem aprendê-lo da vida, do contato com a experiência dos adultos (MARX apud MANACORDA, 1969, p. 111).

A questão da política ligada à educação, ou seja, de uma educação de classe versus uma educação neutra foi uma das grandes polêmicas que se instalou na URSS na época da implantação da escola do trabalho. Essa polêmica estendeu-se também para o âmbito da III Internacional.

Bogachev, dirigente do sindicato dos professores da URSS, defendia uma escola neutra e independente da política (MACHADO, 1991, p. 139).

No interior da Internacional dos Trabalhadores do Ensino - ITE, a proposta da escola com caráter de classe transforma-se num grande debate. “No seu primeiro congresso, em 1922, alguns de seus membros defendem outra proposta, a da escola única racional e universal. Para eles, a escola não deve estar a serviço de uma classe, mas da criança [...]” (MACHADO, 1991, p. 140).

Para Krupskaya (1986), entretanto, numa sociedade diferenciada em classes, propor uma escola neutra é mera hipocrisia. Por escamotear a realidade, tal proposta significaria manter as formas, que no nível superestrutural servem de mediação à dominação.

Lenin também defendia o vínculo entre educação e política. Afirma Lenin que “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (1918 apud PISTRÁK, 2002, p. 22).

Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, *embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo*; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada.

Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política (LENIN 1920 apud PISTRÁK, 2002, p. 23, grifos do autor).

Pistrak afirma que a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes, mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola. Porém,

acrescenta que “Ao contrário, um dos problemas da revolução social é exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classe” (2002, p. 30).

Machado (1991) aponta que essa discussão, à época, prolongou-se no interior da ITE, tendo, por um lado, os representantes da URSS e da Alemanha como defensores de uma escola de classe e, por outro, os franceses que defendiam uma escola racional e humana. De acordo com a autora, a ITE, tentando suavizar as radicalizações, entendeu que era natural que os países que se encontravam em situação pós-revolucionária e pré-revolucionária, como URSS e Alemanha, defendessem a posição do proletariado no poder ou em vias de chegar ao poder. Enquanto que na França, como o sistema capitalista se mostrava seguro e resistente, seus representantes defendessem proposta contrária àquela. As diferenças de estágio de luta exigiam a colocação do problema de acordo com táticas específicas para cada momento.

Todavia, não é essa a questão posta por Marx na nota editorial citada anteriormente, pois ele tende a excluir do ensino toda propaganda, todo conteúdo que não seja uma aquisição imediata do saber. Para Manacorda (1969, p. 113), Marx tende a conceber um ensino rigoroso de noções e de técnicas. Porém, temos que lembrar que o tipo de escola para os trabalhadores que Marx tinha como perspectiva para o futuro, era a escola ligada ao trabalho de fábrica e fundada na teoria e na prática da ciência e da tecnologia.

A escola cresceu, mas como instituição existente por si mesma, ou seja, independente dos vários setores produtivos, com estrutura própria e não se limitou às noções e técnicas, ao contrário, como tentamos estabelecer na segunda parte deste trabalho, exerce uma função ideológica e disciplinadora nas massas trabalhadoras, como bem elucidaram os vários autores estudados, como Althusser, Snyders, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, e Bowles e Gintis. Imaginar uma escola que se limitasse à transmissão de noções e técnicas de forma desinteressada não nos parece possível na atualidade.

Nesse sentido, o MST defende uma educação de classe a ser desenvolvida mesmo sob as relações capitalistas, como meio de desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, como se pode observar pelos seus princípios filosóficos e, também, pela prática do Movimento.

Concordamos, no geral, com essa proposição: a educação em uma sociedade de classes só pode ser também uma educação de classe e ela não pode ser independente da política. Mas, para a burguesia a ligação da política com a educação opera por meio da negação da presença da política na escola e do ocultamento da existência das classes sociais. A presença da política na escola, bem como a explicitação das classes para o proletariado são elementos que contribuem para a formação da consciência de classe dos trabalhadores.

O MST, devido às várias influências em sua pedagogia, acaba atribuindo à educação uma função social redentora. Para o Movimento, a conquista da terra se não vier acompanhada por uma educação de classe, de nada adiantará aos sem-terras. A conquista dessa educação é para o MST o primeiro passo na conquista de uma sociedade socialista e democrática.

Temos divergências em relação a essas formulações do Movimento.

No próximo capítulo, tentaremos demonstrar que o modo de apropriação do excedente econômico e a luta de classes determinam a organização do sistema educacional do MST, bem como suas inflexões anti-hegemônicas.

Capítulo III

As Escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: alternativa democrática à organização burguesa

Como vimos em capítulo anterior, para o MST, o Movimento é a sua grande escola. Isso porque o Movimento tem como concepção de educação a formação humana e, para ele, há duas principais instâncias educativas: o próprio Movimento e a escola.

Além da educação pela práxis do Movimento, o MST também vem demonstrando, ao longo da sua trajetória, que a escola faz parte de seu objeto pedagógico e que precisa dela para dar conta de seus desafios e tarefas.

Quando se fala em educação formal no MST, inclui-se pelo menos o seguinte: 1) escolas de ensino fundamental dos assentamentos; 2) escolas de ensino fundamental, legalizadas ou não, dos acampamentos; 3) alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; 4) educação infantil nas famílias, nas creches e nos assentamentos e acampamentos; 5) escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos de formação de ensino fundamental, médio e superior; 6) cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis e de outros formadores.

Segundo o MST (2003), atualmente ele congrega um universo de 1.800 escolas de ensino fundamental. Há 160 mil crianças e adolescentes freqüentando essas escolas em acampamentos e assentamentos. Trabalhando diretamente com essas escolas, há cerca de 3.900 educadores, além dos 250 educadores que trabalham nas Cirandas Infantis que atendem crianças com até seis anos de idade.

Há também cerca de 3.000 educadores de alfabetização de jovens e adultos. Dentre esses educadores, há vários que realizam o trabalho como voluntários e outros mobilizados pelos projetos em parcerias com mais de 50 Universidades e com a UNESCO. Atualmente, são cerca de 30.000 alfabetizandos que freqüentam esses cursos que são reconhecidos pelo Ministério da Educação.

As escolas dos assentamentos são públicas. O MST pretende garantir escolas públicas também para os acampamentos. No Rio Grande do Sul, isto foi conquistado a partir de 1996, por meio da aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da Escola Itinerante que atende crianças de sete a doze anos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A escola vai para onde o acampamento for.

Encontra-se em andamento em sete Universidades cursos de Pedagogia e Magistério para formar novos educadores para o Movimento. Há também cursos de ensino médio, desenvolvidos no Iterra, no Instituto de Educação Josué de Castro; cursos de ensino supletivo; e vários cursos de curta duração e intensivos realizados em convênios com universidades. O MST está construindo, em São Paulo, a escola Florestan Fernandes que deverá tornar-se um importante centro de ensino, também de nível superior.

O Movimento também tem mais de cem membros estudando em diversas universidades brasileiras e trinta e sete estudando na Escola Latino-americana de Medicina, em Cuba.

O MST recebeu vários prêmios pelo seu trabalho no campo da educação. Dentre eles, destacamos: o Prêmio Educação e Participação do Itaú&Unicef, Por uma escola de qualidade no meio rural, em dezembro de 1995, concedido pela Unicef; Prêmio Pena Libertária pela Escola Itinerante, em outubro de 1999, concedido pelo SINPRO do Rio Grande do Sul e; Prêmio Itaú&Unicef, Por uma educação básica do campo, em novembro de 1999, concedido pela Unicef.

Os dois casos que tomamos como referência neste trabalho são exemplos que se encontram num pólo mais avançado, no limite de uma postura prático-ideológica do Movimento e do trabalho associado. Limite na direção da socialização e de uma visão de democracia que é muito diferente da visão de democracia liberal.

1. Iterra e o Curso de Técnico em Administração de Cooperativas

Com o desenvolvimento dos assentamentos e de sua organização enquanto movimento, o MST foi, a partir de 1984, criando os seus setores internos como os de produção, educação, formação, comunicação, saúde, finanças, entre outros. Uma das tarefas fundamentais que o MST deveria enfrentar nessa época, como vimos anteriormente, era a

organização e administração das cooperativas. Para capacitar os seus militantes, o Movimento foi criando aos poucos cursos que pudessem contribuir para com a formação de seus membros. Nesse sentido, um dos cursos que o Movimento criou foi o Curso de Ensino Supletivo de 2º. Grau com habilitação em técnico em administração de cooperativas (TAC), que teve início em 29 de junho de 1993, em Braga, Rio Grande do Sul. Nesse período, o curso funcionava ligado ao Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP). Somente em 1996, já na quarta turma, esse curso passa a funcionar na sede do Iterra.

O Iterra (2001a) foi fundado em janeiro de 1995 e constitui-se em uma associação educacional e de pesquisa que tem sua sede e funcionamento atual na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul. Funciona em prédio cedido pela Congregação dos Freis Capuchinhos.

O Iterra mantém o Instituto de Educação Josué de Castro que tem como objetivo implementar o projeto político e pedagógico do MST. O IEJC começou a funcionar junto com o Iterra acolhendo o curso TAC e, em 1997, quando teve a sua primeira legalização como escola específica, abrigou também o Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental que iniciou suas atividades em 1990, junto ao FUNDEP (ITERRA, 2001b, p. 5).

A atual designação do IEJC foi oficializada em janeiro de 2001, atendendo a exigência da legislação, em especial a que regulamenta a oferta do Curso Normal de Nível Médio (Curso de Magistério).

Além do TAC, que tem como nova nomenclatura a de Curso de Ensino Médio Técnico em Administração de Cooperativas, e do Curso de Magistério, o Iterra-IEJC ainda possui os seguintes cursos: Curso de Ensino Médio Técnico em Enfermagem- Saúde; Curso de Ensino Médio Técnico em Comunicação; Curso de Ensino Médio Técnico em Administração de Assentamento; Curso Supletivo de 1º Grau e Curso Supletivo de 2º Grau. Também ocorrem no IEJC atividades de formação de curta duração como seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional, geralmente combinando objetivos de capacitação técnica e de formação geral.

Dessa forma, o IEJC constitui-se como uma escola de educação média e profissional que combina:

[...] objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST (ITERRA, 2001b, p. 5).

De acordo com Leandro (2002, p. 97), a experiência de formação de quadros em Braga contribuiu para a constituição da proposta atual do TAC e do Curso de Magistério. O MST queria uma escola diferente nos assentamentos, mas os assentados não possuíam formação suficiente para a realização do trabalho. A partir dessa necessidade, movimentos sociais, sindicais e as Pastorais criaram o Departamento de Educação Rural em Braga e elaboraram o curso de magistério para a formação de professores. Com o aumento da demanda do MST, a estrutura que havia em Braga não mais comportava o montante de alunos e, assim, o curso de magistério e o TAC foram transferidos para o Iterra. Porém, segundo o mesmo autor, há pesquisadores que mencionam outra explicação para essa transferência ligada aos interesses do MST. O Movimento queria formar os seus quadros de forma diferenciada daquela que vinha ocorrendo no DER “[...] afastando-se das influências da igreja e separando-se dos interesses de outros movimentos sociais locais. Nesse sentido, o ITERRA poderia ser encarado como um ‘QG’ - Quartel General da formação de quadros técnicos militantes do MST, [...]” (LEANDRO, 2002, p. 97). Essa explicação parece plausível dado o movimento de autonomização político e ideológico realizado pelo MST, conforme já assinalado anteriormente.

As dependências do IEJC estão divididas da seguinte forma: três amplas salas de aula; cinco salas de estudo; dez salas para coordenação; nove salas para os núcleos de base dos educandos; uma biblioteca; uma sala de computação; uma sala de datilografia; uma sala para leitura; um salão para atos; uma sala para jogos; uma sala para sistema de som, rádio experimental e xerox; uma secretaria; um refeitório; vinte e sete dormitórios; trinta banheiros; uma cozinha; uma copa; uma portaria; uma lavanderia; um mercadinho; uma panificadora, um laticínio e uma agroindústria (pequena fábrica de compotas e geléias). No espaço externo, há um outro prédio que está sendo recuperado, no qual se realizam atividades de artes; uma horta; uma horta de plantas medicinais e amplos jardins e áreas verdes.

O IEJC define-se como sendo uma

[...] escola do povo do campo, vinculada a um Movimento Social de luta pela Reforma Agrária no Brasil. Uma escola pública não estatal, com participação dos educandos jovens e adultos em sua gestão, e orientada pela pedagogia do Movimento, que tem a formação do ser humano histórico como centro, e o movimento como princípio educativo (ITERRA, 2001b, p. 13).

2. Escola pública de ensino fundamental Construindo o Caminho

No dia 24 de junho, de 1988, no município de Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, dois grupos de famílias, um deles organizado pelo MST, foram assentados em área desapropriada pelo Estado.

Em 1990 foi fundada a Cooperativa de Produção Agropecuária União do Oeste Ltda (Cooperunião), integrada pelo grupo organizado pelo MST. Em 1994, as famílias do outro grupo associaram-se à Cooperativa.

Em 1995, depois de várias reuniões, discussões e cursos de formação freqüentados pelas famílias, houve um processo de unificação do trabalho e dos bens³². Com a unificação dos grupos, todos os integrantes do assentamento passaram a ser membros da Cooperunião, o que fortaleceu a cooperativa, permitiu expandir a produção agropecuária, melhorar os investimentos em maquinário e organizar o trabalho de forma coletiva.

Com o passar dos anos, a Cooperunião transformou-se em um exemplo positivo de organização de cooperativa agrária no Brasil e de movimentação econômica para o município e região.

Os objetivos principais da Cooperunião são: desenvolver coletivamente a produção agropecuária; melhorar a infra-estrutura do assentamento; comercializar os produtos; adotar tecnologias; planejar coletivamente a produção e a utilização da área; organizar o trabalho e as questões sociais para garantir o bem estar das famílias (MST, 2001, p. 16).

Em 1989, no início do assentamento, havia 44 educandos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental sem escola. Os pais desejavam uma escola no próprio assentamento. Porém, eles sentiram a necessidade de criar uma escola que fosse diferente, que não apenas

³² - Neste Assentamento, desde o início, a terra era coletiva.

ensinasse a ler e a escrever, mas, também, incentivasse e fortalecesse os princípios e valores assumidos pelo Movimento, tais como o trabalho, a participação, a luta, entre outros.

No entanto, para atingir esses objetivos seriam necessárias educadoras que, além do domínio dos conhecimentos técnicos, acompanhassem a vida e as discussões no assentamento e que assumissem essa proposta educacional. A partir disso, a comunidade de assentados, com assessoria do Setor de Educação do MST, passou a discutir uma proposta pedagógica para a escola.

Em 1990 a escola de ensino fundamental municipal foi formalizada atendendo alunos de 1ª. a 4ª séries. No início ela foi denominada de Tracutinga. Anos depois, passou a se chamar Construindo o Caminho. Houve um embate de anos entre a comunidade assentada e a Secretaria de Educação e o poder Municipal para implantar e manter a proposta educacional que orienta a ECC (MST, 2001, p. 14).

A escola trabalha com a metodologia dos temas geradores³³. Como a escolha e o trabalho com os temas geradores exigiam a participação ativa dos educandos e, também, para que eles se sentissem parte integrante do processo de sua aprendizagem, o setor de educação do assentamento decidiu organizá-los em uma cooperativa. A intenção era a de que as crianças, desde cedo, pudessem compreender e contribuir para com a organização do assentamento. E a melhor forma para atingir tal objetivo era fazer com que as crianças vivessem a experiência da organização coletiva do trabalho na escola. Dessa forma, foi criada a Cooperativa Construindo o Caminho que integra os alunos da ECC.

Para regulamentar a cooperativa-escola elaborou-se um Regimento Interno da Educação o qual foi discutido e aprovado pelos educandos, pela Comissão de Educação do Assentamento e pela comunidade assentada. O Regimento Interno da Educação estabelece as normas da escola.

Em setembro de 2002, a ECC contava com trinta alunos distribuídos da seguinte forma: quatro na 1ª. série; sete na 2ª.; dez na 3ª. e nove na 4ª.

³³ - Metodologia que, do nosso ponto de vista, reúne as propostas de Paulo Freire, com as palavras geradoras, e a de Pistrak, com o tema dos complexos.

A escola funciona com duas classes, uma que reúne os alunos da 1ª. e da 2ª. séries, e outra que reúne os da 3ª. e 4ª. séries, e duas educadoras responsáveis por elas. Além das professoras, a escola tem uma auxiliar de serviços gerais, todas contratadas pela Prefeitura.

As dependências da escola estão divididas em: duas amplas salas de aula; uma sala de reunião; três banheiros; uma cozinha e refeitório conjugados; uma biblioteca. Possui, ainda, equipamentos utilizados como recursos pedagógicos, tais como, televisão, vídeo e um mimeógrafo a álcool. Na área externa há um parquinho infantil com vários brinquedos, jardins e um amplo gramado.

A escola atende basicamente às crianças do assentamento. No ano de 2002, havia dois alunos freqüentando a escola e que moravam em áreas próximas ao assentamento.

3. A educação para a reprodução do Movimento

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende as necessidades de formação dos seus membros, pois, como vimos no capítulo anterior, na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais.

Nesse sentido, o IEJC e a Construindo o Caminho foram criados para atender às características e necessidades específicas do MST, dentre as quais destaca-se a formação dos militantes e quadros do Movimento.

O empenho do MST em criar uma instância de educação própria é análogo ao de outras organizações coletivas de massa, como partidos e sindicatos, uma vez que compreendem que a escola burguesa, dada a sua concepção de mundo, lhes é antagônica. Contudo, a similitude entre as escolas estudadas e as agências educacionais normalmente utilizadas por outras organizações populares para a formação de seus militantes termina aí.

O ensino ministrado no IEJC relaciona-se diretamente com a especificidade do militante que o Movimento necessita. Para o Movimento não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa de que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como

desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas.

Quanto à ECC, segue a pauta de uma escola de ensino fundamental, porém nucleada pela proposta pedagógica do MST.

Esses requisitos derivam de uma característica organizacional insólita do MST no contexto das organizações populares. Ou seja, o fato de que três instâncias da realidade social que se encontram normalmente separadas nas práxis de outras organizações, a política, a econômica e a social, no MST encontram-se organicamente reunidas.

O militante do partido não vive no partido, o associado ao sindicato não vive no sindicato, embora ambos possam vivenciar com maior ou menor intensidade suas entidades.

O membro do MST, diversamente, encontra-se articulado ao Movimento não apenas por ideologia e funções políticas, mas também pelo fato de encontrar-se inserido em alguma das suas estruturas organizacionais de base que são o acampamento e o assentamento.

Ademais da questão crucial de organizar a produção, o assentamento coloca outros desafios ao Movimento. Convém destacar dois problemas: a manutenção dos jovens no trabalho agrícola e a permanência dos assentados no MST.

Para os assentados que obtiveram a terra, a reforma agrária realizou-se e, aparentemente, eles não teriam mais motivo para dar continuidade à luta. Concomitantemente, os jovens dos assentamentos sentem-se fortemente atraídos pela vida urbana, o que coloca em risco a continuidade desses empreendimentos obtidos com tantas dificuldades. Assim, em última análise, para o MST, trata-se tanto de garantir a exequibilidade do assentamento, quanto a de manter esses segmentos integrados ao Movimento com o propósito de que a luta pela reforma agrária e o desenvolvimento de um modo alternativo de produzir possam avançar.

Em suma, o MST distingue-se claramente de todas as demais organizações populares clássicas. Ele é um movimento de luta e ao mesmo tempo o *demiurgo* de uma economia distinta da economia burguesa dominante. É um sujeito ativo e até altissonante na luta de classes na ordem social brasileira. Mas, a sua luta, diversamente do que ocorre com as demais organizações populares, ocorre também imediatamente no terreno da organização

da produção. A reivindicação da reforma agrária, como já indicamos, não é apenas a reivindicação de acesso à terra, de distribuição de terra para quem não a tem e a quer, mas a exigência do direito de promover *in continenti* uma reorganização não capitalista das relações de produção num segmento da economia agrária.

A opção do MST com a criação dos cursos no IEJC mencionados reflete as determinantes discutidas anteriormente. O curso de formação de professores expressa a preocupação com a educação escolar das crianças nos acampamentos e assentamentos. O TAC e o técnico em administração de assentamentos revelam a disposição do Movimento em promover formas variadas de cooperação e, em especial, a criação de cooperativas de trabalho coletivo e gestão democrática. O curso de enfermagem - saúde indica uma outra área básica com a qual o Movimento tem de se preocupar diante das insuficiências das estruturas públicas existentes. E, o técnico em comunicação revela o interesse do MST em investir nos meios facilitadores da organização popular.

Em seguida, destacaremos as instâncias estratégicas que fazem com que a atividade de educação escolar do MST, voltada antes de tudo para seus membros ou militantes, configure-se como um processo pedagógico próprio, característico, significativamente distinto daquele que é praticado nas escolas oficiais ou mesmo nas escolas de outras organizações populares.

4. Estrutura, organização e processos escolares

Neste item, evidenciaremos um dos princípios norteadores da organização escolar do MST que é o estabelecimento do vínculo entre o ensino e o mundo do trabalho. Assinalaremos, também, o diferencial na pedagogia do Movimento em relação aos conteúdos curriculares, aos processos e mecanismos que apóiam a apropriação dos conteúdos pelos educandos tais como a seleção, avaliação, entre outros.

4.1. A escola do trabalho e o trabalho na escola

A escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, porém, a mais imediata para o capital é a de formar mão-de-obra para o mundo do trabalho. Entretanto, a

relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado.³⁴ Desse ponto de vista, o estudante é um trabalhador em potencial³⁵, mas que deverá integrar o mercado para poder realizar esse potencial. Dito de outra forma, a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante converta-se numa força de trabalho habilitada que as organizações buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social.

Entretanto, até o final do século XIX a formação do trabalhador não ocorria dessa maneira. No mundo industrializado, a formação dos trabalhadores qualificados (oficiais) ainda ocorria, predominantemente, nos locais de trabalho mediante a admissão de adolescentes, na condição de aprendizes de um ofício, o que era uma prática herdada do modo de produção anterior. O instituto do aprendizado no local de trabalho *resistiu* por décadas adentrando o século XX. No entanto, a partir de 1870 a burguesia industrial deu início a uma ofensiva generalizada para retirar do interior da fábrica o aprendizado profissional.

O que levou os capitalistas a essa política que, afinal, constituiu-se em um dos fatores que mais contribuiu para a notável ampliação, via Estado, do sistema escolar para as massas trabalhadoras?

Uma das determinações presentes nesse processo foi a emergência de grandes empresas consolidadas resultantes de fusões que habilitou o capital a uma luta mais ferrenha contra os trabalhadores pelo controle da produção. Outro fator que incidiu sobre esse fenômeno foi a introdução de máquinas e equipamentos que levaram à diminuição da dependência do processo de trabalho das habilidades dos trabalhadores qualificados. Ainda, podemos apontar a conveniência para os empresários em retirar a massa de aprendizes da influência político-educacional exercida pela luta entre capital e trabalho nas fábricas, potencialmente negativa para o primeiro. Por último, indicamos a necessidade do capital de completar a formação do mercado de trabalho que vinha em processo de longo amadurecimento. A *expulsão* dos futuros oficiais (aprendizes) da fábrica liberou os

³⁴ - A esse respeito ver VIEITEZ, C. G., DAL RI, N. M. Educação e organizações democráticas. In: DAL RI, N. M., MARRACH, S. *A Desafios da educação do fim do século*, p. 15-6.

³⁵ - A sociedade capitalista criou a categoria social dos estudantes. O estudante, enquanto categoria, não tem relação direta com o mundo do trabalho e político. Mesmo o estudante que é ao mesmo tempo um trabalhador, apresenta essa característica, pois o seu estatuto como aluno não mantém relação alguma com o de trabalhador.

capitalistas dos custos diretos com a formação profissional e, também, fragilizou toda uma importante categoria de trabalhadores – os qualificados – que, daí em diante, tendo perdido qualquer vínculo concreto com a empresa, passam a integrar o contingente de trabalhadores que concorrem por empregos no mercado de trabalho. Em resumo, observando a separação do ensino da produção, verificamos que ela faz parte de um processo secular instaurado pela burguesia que aliena crescentemente os trabalhadores do controle da produção e, conseqüentemente, também do controle de outras atividades sociais.

No MST, a instauração do trabalho associado implica imediatamente uma embrionária (des)alienação do trabalhador. Isso ocorre porque o trabalho associado requer que os trabalhadores exerçam não apenas as funções especializadas da produção, mas, também, que obtenham um domínio geral do funcionamento da unidade de produção na qual estão alocados, isto é, que exerçam as funções de dirigentes, técnicos e políticos, que hoje são monopólio das elites das classes dominantes.

Dessa forma, a realidade no IEJC e na ECC distingue-se daquela encontrada na escola oficial. Uma das principais características dessas escolas do MST ou das que estão sob a sua hegemonia é o vínculo direto entre o ensino e o trabalho. E esse vínculo dá-se por meio do trabalho real, concreto.

A concepção de ensino vinculado ao trabalho, como vimos anteriormente, não é uma novidade. E tampouco é um método defendido e aplicado apenas pelos críticos da educação burguesa. Na discussão realizada no capítulo anterior apresentamos as concepções correntes à época da revolução russa, bem como o entendimento que os legisladores da LDB têm sobre o tema.

No âmbito do pensamento burguês, propôs-se e implantaram-se, em vários momentos da história, escolas ligadas ao trabalho. Entretanto, as idéias principais que sempre estiveram alicerçando essas propostas, bem como algumas daquelas que vigoravam na URSS, são, basicamente, as de que o aluno aprende mais e melhor por meio do trabalho; o aluno torna-se mais disciplinado, organizado e aprende a valorizar e a respeitar o trabalho. Dessa forma, o que as une é o fato de que o trabalho é considerado de uma forma abstrata, laboratorial, como uma disciplina escolar, portanto, isolada e separada do ato real de produção. Acrescentemos que, nessas condições, o aluno situa-se na categoria de

estudante. Ele não mantém nenhum vínculo orgânico com o local de seu aprendizado. Terminado o seu curso ou estágio, o formado deverá integrar o mercado de trabalho.

Destacamos, também, no capítulo anterior, a contribuição do autor soviético Pistrak que se colocou como crítico das abordagens que havia, até então em sua época, e que pôde elaborar uma proposta de vínculo entre a educação e o trabalho real na produção.

A importância de Pistrak está no fato de que, ao que tudo indica, foi a esse autor principalmente que o MST recorreu, enquanto uma das principais influências teóricas, para pensar um dos princípios da sua pedagogia, "a educação para o trabalho e pelo trabalho" (MST, 1996, p. 15). Do nosso ponto de vista, a influência de Pistrak, neste item específico, está no fato de que a sua proposta é a que melhor atende às necessidades do Movimento.

Que tipo de formação, na atual fase, o Movimento necessita?

O Movimento precisa que cada um dos seus militantes, e trabalhadores da terra, aprenda a lutar, e a organizar e gerir a produção. O estudante do IEJC já era uma pessoa integrada ao trabalho antes de ir para a escola. E, mesmo depois de integrar-se a ela, continua sendo um trabalhador, ainda que em condições especiais as quais garantem a sua permanência na escola.

Como é possível um estudante, em regime de internato, ser um trabalhador e seguir sendo, mesmo estando na escola? Isso ocorre por várias formas.

A primeira delas diz respeito ao que se denomina *pedagogia da alternância*³⁶. Os cursos do Instituto estão organizados em etapas, cada uma constituída de dois tempos, o tempo escola e o tempo comunidade. O tempo escola é o tempo no qual os alunos ficam no Instituto e desenvolvem um conjunto de atividades do curso e a participação na gestão da escola. O tempo comunidade é o tempo no qual os alunos retornam aos acampamentos ou assentamentos realizando tarefas que foram delegadas pelo IEJC ou pelas instâncias do MST. Nesse tempo, os alunos combinam atividades de estudo com a participação direta nas ações do Movimento, continuam ou iniciam tarefas que os levaram a fazer um curso específico e atendem às demandas de trabalho de cada local. Nesse sistema, os alunos passam em torno de dois meses e meio na escola, e dois meses e meio na comunidade. No final do curso, que dura de três a três anos e meio, há uma preponderância do tempo escola

³⁶ - A respeito da pedagogia da alternância ver Cláudio Moreira Costa, *A educação de jovens e adultos trabalhadores Sem Terra: a experiência do curso de magistério*, Marília, 1999, Dissertação de mestrado.

para apresentação do trabalho de conclusão de curso (TCC). O tempo escola e o tempo comunidade são também divididos em outros tempos, tais como tempo aula, tempo trabalho, tempo estudo, tempo reflexão, tempo oficina, tempo livre, etc.

As comunidades do MST, onde se realiza o trabalho produtivo, não têm mais como objetivo absoluto a extração do excedente econômico da força de trabalho. Em decorrência, até certo ponto, essas organizações podem substituir competição por ações solidárias e de cooperação, o que lhes permite adaptar às suas condições o *estudante-trabalhador*.

Um aluno do TAC, assentado e solteiro, diz o que significam essas ações solidárias.

Planto arroz, milho, feijão, mandioca, batata doce e abóbora. Só vendo o excedente. A maioria fica para o consumo. Eu sou ligado a uma família, então contribuo com essa família.

Agora que estou estudando, não só pra mim, então a comunidade está assumindo o meu trabalho.

Lá não tem cooperativa, tem associação. Não é perfeito. Onde tem cooperativa essa questão é mais bem controlada. Mas, onde tem associação ou outro coletivo também funciona.³⁷

Em virtude do fato primário, qual seja, todo e qualquer membro do MST é um trabalhador, desde tenra idade, ainda que em condições especiais como a relatada, decorre que entre as escolas do Movimento e as suas unidades econômicas não pode haver a separação radical que se observa entre o universo empresarial e a escola oficial.

Como há uma ligação orgânica entre escola e trabalho, observa-se uma outra questão fundamental que é o desaparecimento da tarefa básica que cumpre a escola em uma sociedade capitalista: a formação de mão-de-obra assalariada para o mercado de trabalho. O MST procura estabelecer um vínculo direto entre a escola e os seus empreendimentos econômicos. O aluno do TAC, por exemplo, pode, se assim o desejar, dirigir-se ao mercado de trabalho e disputar uma vaga em qualquer organização, pois a formação que recebe no IEJC o habilita para isso. Contudo, os empreendimentos econômicos do MST, notadamente as cooperativas de trabalhadores associados, não constituem um mercado de trabalho e nem interagem com o mesmo, uma vez que suprem suas necessidades de trabalho por meio de outros mecanismos. O aluno formado pelo TAC não vai a busca de um emprego, pois ele já

³⁷ - Aluno (Vanderlei) do IEJC, há um ano e meio no Instituto, coordenador de Núcleo de Base e Coordenador da Coordenação dos Núcleos de Base, em entrevista realizada em 2001.

pertence a uma comunidade de trabalho, ou poderá ser alocado em outro setor qualquer do Movimento.

Um dos objetivos é que no tempo comunidade ele [aluno] comece a se inserir nesse coletivo para ajudar a resolver os problemas que tem ali. Quando termina o curso, a grande maioria já é sabedora de onde vai trabalhar. Alguns vão para o mercado de trabalho. Mas é uma minoria. A maioria vai mesmo para os assentamentos e acampamentos.³⁸

Os estudantes do IEJC trabalham também durante o tempo escola no qual ficam na instituição. Eles atuam em três setores básicos: a) na manutenção e conservação da escola, o que significa o desempenho de vários tipos de trabalhos domésticos como cuidar da limpeza, lavar e passar roupas, cozinhar e organizar o refeitório coletivo; b) nas unidades de produção, que aportam produtos *in natura* para consumo próprio ou que são colocados no mercado gerando renda monetária e; c) na gestão coletiva da escola que é responsável por sua organização e funcionamento.

Um dos trabalhos mais importantes que os alunos realizam é a gestão da escola, a qual compartilham com professores e funcionários, o que será mais bem examinado em tópico específico. Ademais dessa tarefa estratégica e primordial, os alunos ajudam a custear o Instituto administrando e trabalhando nas unidades de produção. Uma pequena fábrica de conservas, que coloca seus produtos no mercado, além de gerar uma renda monetária permite aos alunos vivenciarem a comercialização, os processos de trabalho e a administração do negócio. Função análoga tem a padaria, que atende às necessidades de consumo da escola e, também, coloca no mercado local uma parte da produção. A horta fornece produtos *in natura*. E a creche, denominada de Ciranda, cuida das crianças da comunidade escolar, filhos de alunos, funcionários e professores..

Convém ressaltar que o trabalho realizado no Instituto pelos alunos não é uma simulação laboratorial, mas trabalho real que de algum modo se articula com a economia. Entretanto, o seu significado é ao mesmo tempo educativo, cumprindo, assim, uma das premissas da abordagem pedagógica do MST que é a de ligar organicamente o ensino e o trabalho.

³⁸ - Acompanhante de turma do IEJC, em entrevista realizada em 2001.

A proposta do MST para as escolas de educação fundamental (1999) é bastante semelhante àquela elaborada e implantada no IEJC. Preconiza-se o vínculo ente o ensino e o trabalho produtivo.

Nem sempre as Unidades de Produção precisam ser da escola, mas é bom que estejam vinculadas a ela e integradas ao seu processo educativo.[...]. As Unidades precisam ser trabalhadas como espaços educativos, onde os educandos possam aprender para além dos modos de produzir que já conhecem. [...] As Unidades de Produção podem ser implementadas na escola ou podem ser implementadas pelo assentamento e colocada sob responsabilidade e os cuidados da escola, ou ainda implantadas por uma cooperativa ou associação e aberta à participação dos educandos. [...] Para trabalhar nas Unidades de Produção os educandos podem ser organizados em Brigadas de Trabalho (MST, 1999, p. 34-5).

Entretanto, na ECC encontramos algumas diferenças significativas tanto em relação à Proposta como em relação ao funcionamento do IEJC as quais faremos menção no decorrer da análise.

A concepção de vínculo entre ensino e trabalho permeia toda a organização da ECC e os cursos são divididos em dois tempos, tempo estudo e tempo trabalho. Essa concepção fica evidente, também, no discurso das crianças entrevistadas.

“Eu gosto da escola. Aprendemos a trabalhar e estudar. A professora não é muito brava, tem o lanche, tem quase meia hora de recreio, dá para brincar bastante”.³⁹

“Nos temas geradores, a gente fica quase um ano trabalhando a mesma coisa. No tema *embelezamento* ficamos quase um ano trabalhando, plantando mudinhas, embelezando o assentamento”.⁴⁰

De acordo com uma das professoras da ECC, as crianças “produzem com o trabalho. E usufruem desse trabalho de algum modo. Por exemplo, as flores. É um trabalho muito real porque tem resultados”.⁴¹

As crianças trabalham na cooperativa que funciona junto à escola, realizam trabalhos domésticos para as suas famílias e, eventualmente, realizam algumas tarefas para a Cooperunião.

³⁹ - Aluno (Jonas) da ECC com dez anos de idade, coordenador da equipe pedagógica e comunicação da cooperativa das crianças em entrevista realizada em 2002.

⁴⁰ - Aluna (Misraeli) da ECC com 10 anos de idade, secretária da equipe de serviços gerais da cooperativa das crianças em entrevista realizada em 2002.

⁴¹ - Professora (Iraci) da ECC, de 1ª. a 4ª. séries, em entrevista realizada em 2002.

As crianças do meio rural geralmente auxiliam as famílias realizando trabalhos domésticos e trabalhos no campo quando se trata de pequena propriedade rural. Essa é uma tradição do campo que se mantém, também, no Assentamento Fronteira da Conquista, provavelmente propiciada pelas próprias condições existentes, mas que não tem ligação com a tese da união do ensino e trabalho.

O trabalho realizado pelas crianças na Cooperunião é real, porém, fortuito, ou seja, não há uma ligação orgânica entre o ensino e a produção.

Na cooperativa dos educandos, as crianças trabalham de fato. Entretanto, essa cooperativa caracteriza-se mais como uma organização para fins pedagógicos do que econômico. A maior parte da produção e serviços realizada é de valores de uso, embora a cooperativa estabeleça algumas relações mercantis e gere uma pequena renda também, como, por exemplo, a venda de mudas de plantas e flores.

A Cooperativa Construindo o Caminho é constituída por quatro equipes de trabalho que são: serviços gerais; subsistência; limpeza; e pedagógica e comunicação. A equipe de *serviços gerais* é responsável pelo patrimônio da escola e tem como tarefas cuidar do *minhocário*, hastear a bandeira, separar e tirar o lixo e ajudar nos serviços de copa e limpeza das salas. A equipe de *subsistência* é responsável pela horta (plantio e manutenção), pelo viveiro e realiza outras tarefas relativas à manutenção da escola. A equipe de *limpeza* é responsável pela limpeza das salas, dos banheiros e pela arrumação da sala de aula. A equipe *pedagógica e comunicação* é responsável pela biblioteca, armários e estantes, pela veiculação de informações na sala de aula a partir, por exemplo, de leituras de jornais na sala, e pela confecção de murais.

Ao serem indagadas para que serve a cooperativa, as crianças responderam:

“Para ajudar a escola a trabalhar, a plantar, que nem as alfaces, as mudinhas, catar lixo, adubo para colocar no minhocário”.⁴²

“Serve pra ajudar nos serviços, nos trabalhos. É melhor trabalhar em cooperativa, fica melhor. Fica mais bem feito fazendo junto”.⁴³

“Serve para ajudar a ler, a escrever e a trabalhar”.⁴⁴

⁴² - Aluna (Andréia) da ECC de onze anos de idade, coordenadora geral, em entrevista realizada em 2002.

⁴³ - Aluna (Misraeli) da ECC, dez anos, secretária da equipe de limpeza.

⁴⁴ - Aluno (Jonas) da ECC, nove anos, coordenador da equipe pedagógica e comunicações.

“Se ajudamos. Quando tem algum trabalho a gente se ajuda. Quando alguém não sabe um serviço, vamos lá e ajudamos”.⁴⁵

A avaliação que os pais fazem desse tipo de orientação da escola é também bastante positiva.

Elas têm o trabalhinho delas lá. Acho que é bom sim, porque ela vai pegando amor no trabalho. Se ela fica só estudando e brincando, chega a época dela trabalhar, e ela não tem amor no trabalho. Assim, vão adquirindo experiência, vão saber se coordenar. Eles aprendem muita coisa. Eles têm as comissões deles. [...] Ensina a criança a se determinar nas coisas.⁴⁶

A mãe de um aluno acrescenta que:

O trabalho... eles fazem em equipes. Eles fazem na prática também, tem a horta, o viveiro que produzem e distribuem. Eles negociam com a cooperativa [Cooperunião]. Eles fazem a comissão para vender os produtos em troca de carne, alimentação. A gente tem dificuldade, porque foi educado de uma forma. A educação deles é diferente. Eles fazem direitinho. A nossa criançada aqui tem facilidade, tem facilidade de se apresentar, conversar. Tem muita facilidade. Eles negociam direitinho. Eles têm também as tarefas, os coordenadores [...].⁴⁷

Nas entrevistas que realizamos com as crianças, pudemos perceber exatamente o que os pais ressaltaram em suas falas. As crianças demonstraram uma grande facilidade para conversar, posicionar-se sobre a escola e explicar o funcionamento da sua cooperativa e, além disso, elas demonstraram, também, que tem conhecimento de praticamente tudo o que ocorre no Assentamento e na Cooperunião.

Como podemos verificar pela exposição, a concepção de união entre ensino e trabalho encontra-se presente nos procedimentos pedagógicos da ECC. Porém, diversamente do IEJC, observamos que na ECC a integração entre o ensino e o trabalho produtivo real é apenas embrionária, embora este vínculo, segundo nosso juízo, poderia ser exequível nas condições concretas da Cooperunião.

⁴⁵ - Aluno (Alex) da ECC, onze anos, coordenador da equipe de limpeza.

⁴⁶ - Pai (Celso) de aluno da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁴⁷ - Mãe (Elaine) de aluno da ECC em entrevista realizada em 2002.

4.2. Conteúdos curriculares

O currículo básico dos cursos do IEJC e da ECC segue os referências da legislação. As disciplinas ministradas no TAC, por exemplo, envolvem as do *núcleo comum*, como qualquer curso de ensino médio: português, matemática, literatura, geografia, história, química, biologia, física e educação física com acréscimo do ensino religioso e de espanhol. E uma *parte diversificada* contendo: educação cooperativista, sociologia, economia política, metodologia científica e filosofia. Uma parte profissionalizante envolvendo: administração e controle, administração em economia e mercados, administração em agroindústria, administração em técnicas agropecuárias, contabilidade e custos, direito e legislação, doutrina do cooperativismo, psicologia, estatística, mecanografia e processamento de dados.

Dessa forma, no âmbito dos conteúdos curriculares, o que distingue os cursos do MST dos oficiais é, sobretudo, a ideologia ou a concepção de mundo veiculada.

A ideologia disseminada na escola oficial procura ocultar a realidade difundindo a visão de que na sociedade, embora exista estratificação social, não existem classes antagônicas. Essa visão de mundo apresenta a sociedade como se essa fosse unívoca. Dessa forma, os conceitos que sobrelevam são os de nação, população, comunidade, pátria, universalidade do sistema escolar, entre outros.

Contrapondo-se a essa visão, o MST trabalha com a idéia seminal de que o capitalismo é uma sociedade de *classes antagônicas*, na qual prevalece a dominação e a exploração da burguesia sobre as classes trabalhadoras e que os Sem Terra, como parte da classe trabalhadora, devem lutar pela sua emancipação.

Essa concepção de mundo, no âmbito dos conteúdos curriculares, manifesta-se, principalmente, por meio de quatro mediadores pedagógicos que são: as disciplinas de humanidades, principalmente a de História; a articulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos acampamentos e assentamentos; a impostação pedagógica geral dos professores e a capacitação visando à organização popular.

No trato da disciplina de história há duas características a ressaltar. A primeira refere-se a um importante espaço que é reservado ao estudo da história do próprio Movimento. E, embora a apropriação da história do Movimento não ocorra apenas por

meio dessa disciplina, como se verá mais adiante, não há dúvida de que ela contribui significativamente à reprodução da identidade dos Sem Terra. A segunda característica, correlata à primeira, é a preocupação em colocar à disposição dos alunos interpretações analíticas que não apenas evidenciam o papel histórico das classes subalternas, como também apresentam de forma positiva os seus valores e feitos, os quais aparecem contrapostos aos das classes dominantes. Acrescentamos que a história trabalhada não se apresenta simplesmente como o passado do Movimento ou da civilização, mas como um passado que se articula com o presente, particularmente com a realidade desse segmento social.

A diferença básica que existe é que o aluno tradicional, na minha disciplina, não consegue enxergar a história como algo que renda algum fruto na sua vida. Faz porque é obrigado. Aqui [no IEJC], até em função da própria formação de vida, pois uma das primeiras coisas que o Movimento trabalha com as pessoas é que as pessoas conhecem uma história que não é a sua. É uma história que foi inventada por alguém devido a seus interesses. Então os alunos têm esse interesse em saber. Por que tenho que glorificar o Duque de Caxias?

Eles têm um interesse pela história. É um marco diferencial aqui. A história de uma classe dominada. Tem gente que vem pra cá que já tem o segundo grau. O pessoal vem pra cá e muita gente diz que odiava a história. E vem aqui e vai até à biblioteca ler livros. Eles têm uma visão da história que os alunos normais não têm de jeito nenhum. Comparado com os alunos normais é outro patamar.⁴⁸

Em documento publicado pelo Iterra, o IEJC posiciona-se da seguinte forma quanto à questão da história:

O IEJC quer ajudar a cultivar a memória do MST e do conjunto das lutas populares e se sente responsável pela formação da consciência histórica de seus educandos e educadores. Isto implica em desenvolver alguns aprendizados básicos: compreender a nossa própria vida como parte da história; respeitar as lições da história; aprender a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, compreendê-las em suas relações com outras ações, situações, uma totalidade maior (ITERRA, 2001, p. 17).

Essa mesma questão é vista da seguinte forma pela professora da ECC,

⁴⁸ - Professor da disciplina de História do IEJC em entrevista realizada em 2001.

Temos um calendário histórico do movimento dos Sem Terra que traz as lutas. Não fazemos feriados nas festas nacionais. A escola só pára quando a Cooperativa pára. As datas significativas para nós: 8 de outubro, dia de Che Guevara. [Observamos] as datas mais significativas para nós. [...].

Diferenças em relação a outras escolas? Talvez pela importância que [se] dá à vida da criança. Quando eu trabalhava na outra escola não me preocupava com isso. Sim, porque quase todos vieram dos acampamentos. Trabalhamos a história das crianças e dos pais. [Isso] já é o Movimento. E sem o Movimento dos Sem Terra não teríamos essa escola, essa educação.[...].

O Movimento tem essa preocupação. Em resgatar a história não só do Movimento, mas do país em si. Já se [organizaram] concursos. O Brasil que queremos. Somos Movimento, mas o Movimento está inserido numa coisa mais ampla que é a sociedade.⁴⁹

Diferentemente da escola oficial, que ministra conteúdos gerais, com escassa referência a realidades sociais específicas, e cujos problemas apresentados e resolvidos são fictícios ou simplesmente heurísticos, como apontam Baudelot e Establet (1976), o ensino nas escolas consideradas busca constantemente estabelecer vínculos relacionais com a realidade do Movimento, assentamentos e acampamentos.

Um ex-aluno do TAC, atual membro do quadro pedagógico do IEJC, lembrando as impressões que teve ao chegar no Instituto, diz o seguinte:

Eu já era técnico em agropecuária, no Colégio da Universidade Federal de Santa Maria.[...] No curso Técnico eu achava que a gente estudava muitas coisas abstratas. Me perguntava quando isso serviria pra gente.

E aí vi [no IJEC], quando comecei a discutir, algo mais concreto, que dizia mais respeito à gente. Nos primeiros cadernos, com os temas geradores. A relação escola e comunidade. Os problemas do assentamento, do acampamento. Parecia algo que a escola ia ajudar. [...] Aqui de fato a gente vai aprender uma coisa útil. [...] A mudança qualitativa da consciência das pessoas parece ser um dos pilares. Que as pessoas entendam o processo em que elas vivem. Ser capaz de identificar os amigos, os inimigos, etc. Saber identificar problemas e resolver. Em qualquer nível elas poderão atuar. Ler a realidade, saber fazer isso.⁵⁰

Esse ensino que contempla a realidade social da qual emergem os educandos, decorre das características do Movimento, bem como das influências teóricas presentes na pedagogia do MST. Uma das formas de ligação entre o ensino e a realidade social é propiciada pela pedagogia da alternância, como vimos no IEJC, sobretudo quando os

⁴⁹ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁵⁰ - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

alunos retornam às comunidades de origem ou outra, desenvolvendo atividades produtivas nas cooperativas e assentamentos que visam colocar em prática os conhecimentos adquiridos no tempo escola.

No caso do ECC, essa ligação entre o ensino e a realidade social encontra-se contemplada, pelo menos em parte, com a aplicação de métodos inspirados nas propostas de Pistrak e, sobretudo, Freire que, respectivamente, propõem o trabalho com os *complexos* e com as *palavras geradoras*. Por outro lado, há a preocupação das professoras e dos pais em utilizar os acontecimentos da vida cotidiana no assentamento, na qual o Movimento tem presença marcante, como materiais para a elaboração de atividades pedagógicas.

Quando você deixa o livro didático tem que se apegar a uma outra coisa. Trabalhar com os temas geradores. O que você fala na sala de aula tenta fazer na prática. Tem conteúdos que não dá para articular com os temas geradores. Mas a gente não coloca só o que lê nos livros. [...].

A maior parte dos conteúdos são trabalhados. A parte ecológica. Foi um dos nossos temas geradores. O reflorestamento, que a criança tenha amor à terra. Os de fora achavam que o assentamento era um lugar feio, bagunçado. Uma das formas de mostrar que não é isso é fazer ações que vêm ao encontro da ecologia, do ambiente. Limpar, embelezar, preservar. [...].

O que a [criança] aprende na escola contribui para resolver o problema da casa. Quando adulta venha a contribuir para resolver os problemas da comunidade. Formamos também pessoas para o Movimento. Trabalhamos muito a idéia de pertencer ao Movimento, não só à Cooperativa.⁵¹

O terceiro mediador, a impostação pedagógica dos professores, está relacionado com a constituição do próprio quadro docente. No IEJC, quando há necessidade de contratação, essa não ocorre por meio do mercado de trabalho. Os professores são indicados ou recomendados levando-se em conta a competência técnico-pedagógica e a proximidade com o Movimento. Trata-se de professores que ou são do MST ou que têm simpatia por ele.

Na ECC, por se tratar de escola pública, os professores são contratados pela Prefeitura cujos critérios de alocação são outros. Entretanto, mediante um processo que envolveu, ao mesmo tempo, conflitos e negociações com as autoridades educacionais municipais, a Cooperunião conseguiu determinar o perfil das professoras. Uma das

⁵¹ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

professoras contratadas no início, após seis meses de trabalho, não foi bem avaliada pela Comissão de Educação do Assentamento e teve que deixar o cargo. Finalmente, conseguiram-se duas professoras que estão em sintonia com o Movimento e com as suas idéias pedagógicas.

O fato dos professores terem afinidade com ao MST garante uma postura ideológica e política mesmo quando os assuntos tratados nas várias disciplinas nada têm a ver com ideologia ou política, ou seja, os professores acabam por transmitir aos seus alunos valores e idéias favoráveis ao Movimento. Essa característica parece ser geral entre os professores, embora seja mais acentuada entre os docentes da área de humanas, pois, dada a natureza das disciplinas, há mais oportunidades de emissão de juízos acerca da realidade sóciopolítica. Do mesmo modo, dado o caráter diferenciado dos alunos e da escola, os professores também parecem apreciar e valorizar o trabalho no Instituto e na ECC.

Os outros professores vêm pra cá com um objetivo, dar a ementa do curso. É fechado. Eles vêm e trabalham as questões de física, de matemática. Não abrem para as questões políticas. A visão de todo mundo é que aqui é um lugar diferenciado. Eles gostam. Fazem questão de continuar. Muitas vezes largam tudo o que têm que fazer e vêm pra cá. Tem um professor de química, que não cobra nada do Iterra, faz doutorado e vem aqui. É uma coisa que vai além da militância. E pela diversidade também, que é uma coisa muito interessante. Temos alunos aqui de 21 Estados.⁵²

O professor de História faz o seguinte comentário acerca do caráter diferenciado dos alunos.

Além das leituras normais, [os alunos realizam outras]. Eles têm uma literatura mínima para ler. Eu nunca li *O capital* inteiro. E eles chegando ao fim do curso, muitos leram *O capital*. Eles vão se automotivando. Eles estão lendo os clássicos da literatura brasileira. Os alunos lêem no tempo leitura. Um menino veio e me disse: [professor] estava vendo aqui um negócio no Guarani que fala da guerra entre os espanhóis e os árabes, e não estou contextualizando. O que significa isso? Ele achou um negócio de história, não entendeu, e veio falar comigo.⁵³

A professora da ECC, ao comentar as razões que fizeram com que ela aceitasse o trabalho na escola, diz:

⁵² - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁵³ - Professor da disciplina de História do IEJC em entrevista realizada em 2001.

Na verdade eu vim, mas, não sabia se ia me adaptar. Quando você ajuda a fazer um regimento é diferente de você ter que respeitar esse regimento feito por outras pessoas. [...]. Foi mais ou menos para eu conseguir me adaptar ao jeito que eles estavam organizados aqui. Aqui é diferente. Foi isso que me prendeu. Essa questão da solidariedade, do compromisso, de tentar construir. Se você conseguir mudar as pessoas elas que vão transformar, disse Paulo Freire. Acho que foi isso que me prendeu. [...]. Tentamos formar cidadãos críticos, que sejam sujeitos, que tenham responsabilidade e que se assumam enquanto sujeitos para a construção de um mundo melhor; que continuem essa luta que os pais iniciaram; eles [os alunos] foram fruto dessa luta; que conseguiram a escola, a terra e a casa; que dêem continuidade ao Movimento dos Sem Terra.⁵⁴

Entretanto, observamos que o controle sobre as escolas, necessário para a implantação da pedagogia preconizada pelo Movimento, é bastante problemático mesmo quando as escolas estão localizadas em seus assentamentos. Isso ocorre por várias razões. Uma delas é que a alocação dos professores nas escolas é da alçada do Estado ou das Prefeituras e não do MST. Uma outra razão é que no interior do próprio Movimento nem sempre se observa a disposição necessária para a implantação da proposta, tanto por parte dos profissionais quanto das comunidades. Portanto, embora a pedagogia em questão seja uma proposição programática do Movimento e este se empenhe em implementá-la, o processo é complexo e dificultoso.

Por último, há no IEJC uma diretriz formativa dos alunos que está voltada para a comunicação e organização popular. Nesse sentido, trabalha-se nos cursos técnicas sociais propiciadoras do trabalho para a organização popular.

Uma das formas pela qual o Instituto capacita os alunos para a comunicação e organização popular é por meio de oficinas básicas que são desenvolvidas nas várias etapas dos cursos, como, por exemplo, as de comunicação (discurso), jornal popular, métodos de trabalho popular, comunicação (entrevista), programa de rádio, etc. Porém, o melhor exemplo dessa diretriz está posto pelo próprio TAC cujo principal objetivo é o desenvolvimento das cooperativas.

Embora não tenhamos destacado no início deste item, há, ainda, uma outra dimensão importante encontrada nas escolas do Movimento. Trata-se da preservação do meio ambiente. No Instituto essa questão pode ser verificada por meio das discussões e dos conteúdos curriculares. Na ECC, por se tratar de uma escola que está organicamente

⁵⁴ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

vinculada ao Assentamento, os encaminhamentos a respeito dessa questão extrapolam os aspectos curriculares e estendem-se às atividades práticas realizadas na comunidade interna e externa.

Em material do MST que conta a história do Assentamento e da sua escola lê-se que “O respeito à ecologia, o amor à terra e ao trabalho se faz sentir no movimento e coração de cada assentado” (2001, pp. 4).

A professora da ECC, diz em entrevista que: “Nos preocupamos com a parte ecológica. Foi um dos nossos temas geradores: o reflorestamento. Trabalhamos que a criança tenha amor à terra, à natureza. [...] as crianças fazem ações. Elas cuidam do ambiente, limpam, embelezam e preservam”⁵⁵

Encontramos essa mesma preocupação nas falas dos associados e dirigente da Cooperunião.

Temos um desafio muito grande no uso do agrotóxico. Queremos chegar a zero, mas isso não está fácil. Há cinco anos fizemos um planejamento que iríamos diminuir um tanto por ano. Hoje, não deveríamos estar usando mais nada. Mas, não conseguimos isso. Foi tirado uns 70%, mas ainda restam 30%.⁵⁶

O Assentamento possui uma equipe de trabalho denominada reflorestamento. Essa equipe realiza o trabalho de reflorestamento, de proteção das nascentes e preservação do meio ambiente.

“Estamos eliminando os venenos. Devagarzinho. Queremos fazer tudo orgânico. [...] Protegemos bastante o meio ambiente com reflorestamento, cuidado de nascentes de águas. Com o tempo acho que vamos eliminar todos os venenos”.⁵⁷

“Transgênico não temos. Somos bem contra. É uma coisa que faz mal para a saúde. A gente até evita comprar os produtos transgênicos. Temos preocupação. Procuramos preservar as fontes de água, plantamos bastante, tudo bem preservado”.⁵⁸

⁵⁵ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁵⁶ - Membro do Conselho Diretor da Cooperunião em entrevista realizada em 2002.

⁵⁷ - Associado (Justino) da Cooperunião, membro da equipe de construções e membro do Conselho Fiscal em entrevista realizada em 2002.

⁵⁸ - Associada (Eliana) da Cooperunião, membro da equipe de reflorestamento, membro da equipe de esporte e do movimento de mulheres em entrevista realizada em 2002.

Além das ações desencadeadas no interior do Assentamento, os assentados realizam trabalhos voluntários na cidade de preservação de árvores, limpeza e ornamentação dos canteiros.

Observamos que dentre as principais preocupações manifestadas pelas OTAs encontra-se a preservação do meio ambiente. Essa é uma das características que diferencia esse tipo de organização das empresas capitalistas. Como o mote principal das OTAs não é mais a acumulação desenfreada, elas podem preocupar-se com questões cruciais para a vida humana. Essa orientação do Movimento reflete-se na educação transmitida às crianças e aos jovens.

4.3. Seleção e avaliação

A admissão aos estabelecimentos escolares no sistema oficial encontra-se implicada em mecanismos de seleção-exclusão, mesmo quando se trata de escolas públicas fundamentais.

Bourdieu e Passeron (1975?), como vimos, puseram em evidência os procedimentos seletivos escolares mostrando que, sob a aparência de exames que selecionam levando em conta a competência, encontram-se mecanismos mais profundos de distribuição hierárquica das pessoas na sociedade, mecanismos que reproduzem sempre a lógica de favorecimento daqueles que são portadores de maior capital cultural.

A escolaridade não altera a estrutura de classes da sociedade capitalista, com bem afirmaram Bowles e Gintis (1976). Ao contrário, como constataram, em outros termos, Baudelot e Establet (1976), a origem social dos alunos determina o lugar que eles ocuparão na rede escolar e na sociedade.

A seleção e avaliação integram processos escolares geradores de uma distribuição dos indivíduos no sistema escolar, o qual servirá de referência objetiva para uma subsequente distribuição das pessoas no sistema de status profissional e social, ou seja, o sistema escolar legitima o lugar das pessoas na sociedade de classes.

Como o MST trabalha as questões da seleção e avaliação em suas escolas?

Não há na documentação do MST uma política definida para a seleção de ingresso nos estabelecimentos escolares. Da mesma forma, o MST não tem uma proposta fechada de avaliação, embora apresente várias indicações a esse respeito (1999, p. 31).

Com base nas escolas examinadas, também não é possível inferir uma política de seleção e avaliação. Porém, observamos algumas inovações que analisaremos a seguir.

Com o início do assentamento Fronteira da Conquista em 1989 colocou-se o problema da educação das crianças. A ECC foi criada por solicitação dos assentados ao poder público e atende a demanda, de modo que a admissão dos alunos é *automática*.

No IEJC há um processo de seleção, pois se trata de uma escola que tem como objetivo a formação de *organizadores políticos e econômicos* para o Movimento. O MST também abre algumas vagas para militantes ou pessoas indicadas por outros movimentos populares. Os critérios para essa seleção são de origem política e acadêmica⁵⁹.

Os Estados vão percebendo as pessoas que têm uma certa influência no Movimento. E alguns companheiros novos também, mas que tem alguma influência. É levantado por setores, manda-se para a direção dos Estados, a direção faz a avaliação e aí manda para cá [IEJC]. As direções vão mapeando as pessoas. As pessoas não podem candidatar-se por conta própria, porque elas não vêm com a responsabilidade de se formar e voltar para o Movimento. O MST quer que pessoas qualificadas fiquem no campo. Então, vêm pessoas que tem essa responsabilidade com o campo. Pode vir alguém que não é do MST, mas que esteja em outro movimento e esse movimento indique a pessoa. Tem duas companheiras, [...] que pertencem ao movimento de pessoas atingidas por barragens.⁶⁰

Uma aluna do IEJC que veio do Movimento de Atingidos por Barragens explica o processo de seleção da seguinte forma.

Quando vim para o Iterra, não conhecia o MST. Tinha aquela visão da mídia. Tanto que não estava muito disposta a vir. No meu assentamento, fizeram uma cooperativa. Mas não tinha gente preparada. E aí precisavam de alguém. E o MAB [Movimento de Atingidos por Barragens] tinha três vagas. Não queriam gente de fora, mas gente voltada para os assentados. A

⁵⁹ - Os alunos devem possuir o grau de escolaridade anterior requerido para o ingresso no ensino médio.

⁶⁰ - Aluno do IEJC (Vanderley), 27 anos, coordenador de um núcleo de base e coordenador da CNBI – Coordenação dos Núcleos de Base em entrevista realizada em 2001.

cooperativa convidou três pessoas, inclusive eu. Aceitei reclamando. Minha mãe disse que poderia ser uma experiência boa. [...].⁶¹

Um ex-aluno do IEJC refere-se ao processo seletivo, ressaltando o tipo de clientela que a escola recebe.

A maioria não é de militantes provados. No começo da escola houve um pouco. Mas a tendência é vir gente mais jovem. A turma da saúde é uma turma nova. Mas, o curso TAC, no início dele, 50% era filho de assentado, era segunda geração. O que não era inicialmente. Nos cursos iniciais era a própria pessoa assentada que vinha. Por isso baixa o nível político. Quem já nasce no assentamento, tem a experiência do assentamento, mas não é necessariamente uma experiência de luta. No acampamento é uma experiência única. São pessoas que começam a se engajar em tarefas do assentamento. Tem vários educandos que a gente recebe aqui e que trabalhava numa secretaria da Cooperação. Não é uma liderança.⁶²

A seleção de ingresso realizada no IEJC não ocorre por meio de exames acadêmicos usuais. A seleção dos alunos é realizada pelas comunidades de origem e por entidades ou instâncias do MST e / ou de outros movimentos que fazem uma avaliação técnica e política das pessoas. Destacamos nesse processo que os critérios utilizados, embora seletivos, ficam explícitos para as comunidades interessadas, e não mascarados por supostos critérios objetivos de competência.

Quanto à avaliação, de acordo com o MST (2001, p. 41), na Escola Construindo o Caminho ela é encaminhada como um processo que ocorre entre alunos, professores e o conjunto da comunidade. A avaliação é realizada por meio do acompanhamento das educadoras, de trabalhos individuais e coletivos, orais e escritos. Esse processo ocorre em diferentes momentos e de diferentes formas: avaliação escrita, individual, trabalho em equipe, interesse, disciplina, participação.

O processo de avaliação é um espaço no qual as crianças podem se colocar. A gente faz em vários momentos, a cada quinze dias. Os pontos positivos e os negativos dos trabalhos práticos. Ainda precisamos dar uma nota. Fazemos uma prova individual para ver a aprendizagem de cada aluno. Tem reprovação. Tem anos que reprova. No ano passado dois alunos em

⁶¹ - Aluna do IEJC (Simone), 21 anos, coordenadora de um núcleo de base, coordenadora da sua unidade de trabalho (cultura) e secretária do CNBI.

⁶² - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

trinta e cinco. A comunidade avalia os professores. Teve uma professora que era assentada que não foi bem avaliada e foi para outro setor.⁶³

Dois fatores diferenciais em relação ao ensino oficial encontram-se presentes nesse processo de avaliação: a forma coletiva com a participação dos alunos e a presença da Comissão de Educação do assentamento como um dos atores estratégicos no processo.

De fato, a existência e a atuação da Comissão de Educação integra um fenômeno mais amplo que é a intensa participação de toda a comunidade do assentamento nos assuntos escolares. Por exemplo, os setores de produção e de serviços, que são as instâncias de base da cooperativa, discutem desde o tema gerador que irá organizar o trabalho escolar durante o ano até o planejamento anual das atividades da escola. Esses assuntos, depois de discutidos nessas instâncias, são objetos de deliberação na assembléia geral da cooperativa.

No IEJC o fenômeno da avaliação é um pouco diferente, tanto na forma quanto nos encaminhamentos dele resultante. Evidenciamos quatro aspectos inovadores no processo de avaliação desenvolvido pelo Instituto, três relativos às formas de avaliação utilizadas e um relativo ao uso da avaliação. Esses aspectos são os seguintes: avaliação institucional coletiva do IEJC; avaliação coletiva dos educandos a qual contém uma variante denominada *crítica e autocrítica*; avaliação interativa e constante por meio do *acompanhante* de turma, bem como pela *Comissão de Avaliação Política e Pedagógica* (CAPP) e avaliação como mecanismo de diagnóstico e planejamento de ações de recuperação.

Segundo o Iterra (2001b, p. 25), a avaliação do IEJC é feita de forma periódica por meio de todas as instâncias da sua gestão, tais como o coletivo das turmas de educandos, coletivo de educadores, coordenações, direção, Mantenedora e setores do MST.

A avaliação coletiva é feita com a participação dos educandos e, como se trata de um regime de internato, contempla as várias dimensões educativas aí vivenciadas.

Cada turma tem um acompanhante que atua como uma espécie de tutor, com funções de orientação, avaliação, entre outras. Ele realiza uma avaliação constante com base na observação do comportamento, aprendizagem e evolução tanto do coletivo como das pessoas individualmente. Este tipo de avaliação adquire uma dimensão colegiada na

⁶³ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

CAPP que visa oferecer subsídios para ações mais amplas de ajuste ou redirecionamento do trabalho educativo.

A denominada crítica e autocrítica é uma avaliação aberta entre os educandos que funciona como um processo de reflexão, auto-avaliação e catarse do coletivo de estudantes.

Ontem, na atividade eles estavam fazendo crítica e autocrítica. [...] Crítica e autocrítica..... sentar e ser avaliado pelos colegas. Os pontos positivos e negativos. Sai choro.... Mas, tem gente aqui que esteve preso, teve parente morto, apanhou da polícia, viu o companheiro ser baleado. Então, para eles está crítica e autocrítica não é tão dolorosa. É um pessoal mais maduro. [Podem] fermentar esses conflitos e superarem.⁶⁴

O processo de crítica e autocrítica faz parte do dia a dia. [...] A partir do que foi começado a trabalhar, as pessoas vão se colocando nos devidos lugares. Você pode apontar no seu companheiro os desvios que ele comete. Aqui há um grande companheirismo. O que pode ser visto de outra forma lá fora. Aqui a gente se encontra, se abraça, mas é coisa de carinho, de afeto.. Não importa se é menino ou menina. Mas, até que você se inclui no processo, é meio difícil.⁶⁵

Uma vez diagnosticado, por meio da avaliação, que há problemas de aprendizagem ou defasagem, por exemplo, o CAPP faz o encaminhamento exigente da busca de superação dos problemas. Frequentemente, a recuperação do educando torna-se uma tarefa de responsabilidade do coletivo ao qual ele pertence, como o núcleo de base ou a turma. O coletivo deve buscar as formas mais adequadas para auxiliar e apoiar o colega.

Os dois exemplos a seguir revelam maneiras diferentes de conduzir a recuperação, uma delas gerando um conflito na escola.

O primeiro exemplo diz respeito a uma aluna que apresentava dificuldades de assimilação e defasagem na prontidão escolar e que foi liberada do tempo trabalho pelos membros do seu setor para dedicar mais horas ao estudo. No outro exemplo, algumas pessoas de uma turma ficaram em recuperação. A CAPP determinou que a turma deveria auxiliá-los.

Tinha um pessoal de recuperação. Determinamos que o coletivo tinha que ajudar na recuperação, mas não ajudaram. A leitura nossa é que tinha um defeito grave na organização. A nova tarefa que foi atribuída para a turma

⁶⁴ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁶⁵ - Aluna (Simone) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

foi a de cumprir uma tarefa coletiva enquanto turma. Foi literalmente uma bomba. [Os alunos disseram] vêm aqui, largaram uma bomba e depois dão as costas para a gente. Muitas vezes a sensação é essa. Aparecem críticas. [Os alunos] não têm um processo democrático, não sabem ouvir. Tentam até mudar a organização, querem por abaixo. Passado um tempo, acalmado os ânimos, o normal é que as pessoas retomem. Às vezes fica tenso o ambiente... Trabalhamos com gente que tem emoção.... O tratamento é firme, é exigente.⁶⁶

Em síntese, no IEJC observamos que o processo de recuperação dos educandos é considerado como algo que *deve* ser realizado e, para tanto, são mobilizados os recursos e as energias necessárias para essa tarefa. Isso porque o processo de seleção e avaliação nessa escola, diferentemente do que ocorre no sistema de ensino, não é um instrumento de distribuição hierárquica da população escolar e nem de exclusão social.

Outra coisa que me chamou a atenção foi a formação presente em todos os momentos da escola, voltada para a democracia e a inclusão social. Que os alunos tenham uma visão democrática do mundo, uma visão dos excluídos no mundo. Hoje todo mundo está falando em incentivar a cidadania e etc. Na prática, trata-se de inserir os melhores, a partir de critérios de seleção. Aqui [IEJC] está voltado para a cooperação.... de que todos são iguais, e que por serem iguais têm o direito de conversar com o companheiro e ouvi-lo também. Uma das coisas que a escola preza muito aqui é que as pessoas devem aprender a trabalhar no coletivo, de se respeitar as decisões coletivas. Não se abrir muito espaço para o individualismo.⁶⁷

4.4. Atividades pedagógicas extraclasse

Várias atividades extraclasse são realizadas tanto pelos educandos da ECC como pelos do IEJC, tais como participação em concursos de redação e desenho, apresentação de peças de teatro, participação em festivais de música, realização de viagens de estudo ou de pesquisa, entre outras. Porém, comentaremos apenas uma que é a participação das crianças da ECC em setor político do MST.

Nas escolas oficiais, a participação política das crianças e dos jovens em movimentos ou entidades políticas além de não ser incentivada é, muitas vezes, reprimida,

⁶⁶ - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁶⁷ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

dato que o liberalismo dissemina a idéia de que entre educação e política não pode haver nenhuma ligação.

Para o MST, a escola não é o único lugar onde as pessoas se educam. Como vimos, o Movimento é o grande educador social dos Sem Terra. Dessa forma, há discussão e incentivo, a partir da escola, para que as crianças participem no movimento político. As crianças da ECC têm participado ativamente de encontros dos Sem Terrinha em nível regional, estadual e nacional (MST, 2001, p. 35). Sem Terrinha é o nome designado às crianças do MST. Os Sem Terrinha possuem uma organização política ligada ao Movimento e realizam manifestações, atos etc.

4. 5. A escola única

Do nosso ponto de vista, a escola com a configuração que apresenta atualmente é um produto da sociedade capitalista moderna, embora autores, como, por exemplo, Petitat (1994), discordem dessa interpretação. No passado, e durante toda a evolução das sociedades de classes, as escolas eram organizações destinadas exclusivamente às elites das classes dominantes (PONCE, 1985). Em determinadas circunstâncias, nessas sociedades pré-capitalistas, segmentos das massas populares eram admitidos ao sistema de ensino. Porém, nesse caso, na condição de segmentos *cooptados* por alguma das organizações ou institutos que promoviam a educação, como, por exemplo, a Igreja na Idade Média que recrutava uma parte dos seus quadros no seio das classes populares.

A constituição de um sistema de ensino para as massas populares é obra do capitalismo moderno. Inicialmente, o sistema escolar para as populações foi expandido de forma diferenciada daquele que atendia às elites. Posteriormente, formou-se um movimento pela unificação escolar que envolveu propostas divergentes dos liberais e dos socialistas (MACHADO, 1991). De qualquer forma, chegou-se à constituição dos modernos sistemas nacionais de ensino que se apresentam, por força da lei, unificados.

Baudelot e Establet (1976) demonstraram que por trás da unificação escolar, subsistem diferenciações entre a escola para a burguesia e a escola para o proletariado nas formas da rede secundária-superior e rede primária-profissional.

Essa temática não se encontra explicitada nas propostas pedagógicas do MST. Mas, isso não quer dizer que os problemas dela decorrentes devam ser desconsiderados quando o que esta em jogo é a construção de uma proposta educacional alternativa à escola oficial.

A pergunta que cabe aqui é se nos casos examinados haveria elementos de diferenciação educacional que pudessem favorecer o desenvolvimento de desigualdades sociais e políticas significativas entre os membros do próprio Movimento.

De acordo com as análises anteriores, percebemos que a proposta educacional do MST está claramente voltada para a promoção da igualdade e da democracia, o que em termos de organização escolar, quando considerados a estrutura e os fundamentos, significaria uma concepção de escola única, embora na atual fase o MST preocupe-se com a educação dos trabalhadores rurais.

No entanto, o IEJC é uma escola para formação de militantes, de quadros⁶⁸.

Escola de quadros? Esse é o objetivo. Não necessariamente funções de dirigente no Movimento. Qualquer função, mas que tenha uma compreensão adequada. Há muitas pessoas que estudaram nessa escola [IEJC] e hoje são dirigentes. Mas também tem casos de pessoas que estão num sindicato, num outro movimento. Para nós isso não é ruim.⁶⁹

“Escola de quadros? Um dos objetivos centrais é isso. Pessoas que ajudem a resolver os problemas do Movimento. Os inúmeros problemas que vierem a surgir”.⁷⁰

Os quadros têm, historicamente, cumprido um importante papel de organização e direção no MOP. Entretanto, a sua atuação também tem apresentado problemas. Frequentemente os quadros descolam-se das massas representadas e a sua ascendência acaba substituindo o poder de decisão coletiva bloqueando processos democráticos diretos.

O ordenamento estatutário e jurídico da cooperativa de produção de trabalho associado possibilita o exercício democrático do poder por todos os trabalhadores. Esse fato é fundamental na medida em que essa dinâmica diferencia-se dos mecanismos

⁶⁸ - “Os quadros [dos trabalhadores] distinguem-se dos dirigentes de outras classes sociais por várias características. Em geral, são oriundos das classes trabalhadoras. Excepcionalmente, são pessoas egressas de outras classes, mas que se integram ao movimento operário-popular. O seu poder decorre das funções de representação e de direção que exercem nas organizações ou no movimento e para as quais são eleitos” (VIEITEZ; DAL RI, 2001, p. 106).

⁶⁹ - Diretora do IEJC e membro da direção nacional do MST, ex-aluna do IEJC, em entrevista realizada em 2001.

⁷⁰ - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

representativos clássicos. No entanto, há várias intervenientes que inibem e limitam o exercício da gestão democrática nas atuais condições sociais. Uma delas é a oposição latente e ou real existente entre o conjunto dos trabalhadores e os seus quadros, pois os últimos freqüentemente detêm a hegemonia nas organizações. Com efeito, em nosso estudo sobre as EAs, (VIEITEZ; DAL RI, 2001) verificamos que um problema importante que se apresentava na maior parte dessas organizações era justamente a supremacia dos quadros e o seu pouco empenho em criar condições para elevar o papel de dirigente do conjunto dos associados.

Poker (1999) julga detectar essa mesma supremacia das direções políticas do MST em relação aos coletivos de trabalhadores das cooperativas que, teoricamente, deveriam ser os gestores das OTAs.

Articulada aos objetivos mais amplos do SCA, que devem obrigatoriamente corresponder à estratégia adotada pelo Movimento, a gestão democrática – prevista como situação onde todos os participantes da instância de decisão possuem igual direito e poder – tem a incumbência de dificultar que a direção legal das cooperativas eventualmente venha a centralizar as decisões, e se sobrepor à direção política, desviando a cooperativa para outros rumos, que não aqueles estabelecidos pelo conjunto do Movimento. Para o SCA, a direção legal é apenas *pró-forma*, valendo mais a direção política, eleita e referendada pelos Encontros Estaduais do Movimento, também ‘de forma participativa e democrática’. Para evitar eventuais conflitos, e dicotomia entre as duas formas de direção existentes nas cooperativas, ‘recomenda-se que parte dos membros da direção política sejam também da direção legal do SCA’ (1999, p. 63, grifo do autor).

Supondo que a afirmação do autor esteja correta, a escola poderia reproduzir a dualidade escolar no MST, mesmo que sob outra forma?

Mesmo na existência do fenômeno apontado pelo autor, não seria possível afirmar conclusivamente que a dualidade viesse a ocorrer, pois isso dependeria da evolução da luta de classes travada pelo Movimento.

No entanto, em vista do verificado nas EAs, procuramos observar indícios que pudessem revelar a supremacia dos dirigentes nas gestões das organizações estudadas, as escolas e a Cooperunião. Porém, tudo o que pudemos apreender foi uma atuação real e independente dos coletivos nas gestões das organizações como veremos em item próprio.

4.6. Qualidade e a dimensão visionária do ensino

Ao ser questionado do por quê o curso TAC é organizado em onze tempos, um aluno do IEJC responde da seguinte forma:

Porque nós somos camponeses, quer queira quer não. Os camponeses têm dois tempos: manhã e tarde, à noite dorme. Os momentos são muito importantes para as pessoas. Aqui é dividido por tempo e não por hora. Tempo leitura, corresponde a duas horas, etc. A gente brinca por aí nos corredores: nós somos camponeses em processo de formação. Chegamos aqui com toda a característica de trabalhador rural. Isso está funcionando. Você não perde suas características, porque essa é a característica do MST. Por isso tem tempo comunidade. Para não perder esse vínculo com as origens. Mas passa a ser um camponês que enxerga além do seu lote. Ter habilidades na área de administração, na área de contabilidade. Se está vinculado a alguma cooperativa, e ela está com problemas, ter conhecimento para analisar o problema, poder ajudar a resolver.⁷¹

O MST tem consciência da natureza global da economia. Também percebe que a agricultura está inserida nessa economia e que, dada a competição e outros fatores, torna-se crescentemente necessário a agregação de tecnologia e conhecimentos científicos no processo produtivo e de comercialização. Apesar da predominância e da importância política e econômica para o MST do modo de trabalho artesanal ligado à pequena propriedade agrária, podemos dizer que a dimensão visionária da formação ministrada nas escolas é de tipo industrial (agroindústria) e não artesanal.

Essa visão está em acordo com o tipo de organização efetuada na CPAs. Em entrevista, um dirigente da Cooperunião, ao responder as nossas questões relativas à pesquisa tecnológica e aos estímulos à inovação, disse que:

A tecnologia para nós é prioridade. Está difícil com a técnica, que dirá sem ela. As pessoas que trabalham no setor, procuramos que façam uma formação técnica. [...]. Muda muito. Temos que estar participando em cursos sobre a técnica. [...] Em todas as atividades, procuramos inovar. A gente está pensando em produzir o frango agro-ecológico, frango orgânico.⁷²

⁷¹ - Aluno (Vanderlei) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁷² - Membro do Conselho Diretor da Cooperunião em entrevista realizada em 2002. No Assentamento há uma agroindústria de frangos.

Paralelamente aos conteúdos curriculares, essa visão manifesta-se, também, na organização das escolas e do ensino. Particularmente no IEJC, constatamos que a escola funciona como um trabalhador coletivo com base na cooperação, na divisão do trabalho e como um todo orgânico concatenado. No processo de ensino aprendizagem, ou seja, no conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola há uma articulação dos espaços e dos tempos o que demanda uma disciplina pessoal e coletiva rigorosas⁷³. Na escola das crianças esse fenômeno é menos perceptível, mas, também, encontra-se presente notadamente por meio da Cooperativa Construindo o Caminho.

Não nos propusemos a realizar uma avaliação metódica da qualidade do ensino existente nas escolas. Porém, observamos virtudes e deficiências as quais apresentamos.

Ha certas dificuldades na realização do ensino no IEJC. Os alunos são originários de classes populares rurais, provenientes dos mais variados grotões do Brasil, freqüentemente marcados pelos percalços de sua participação no Movimento e egressos de escolas publicas com problemas de qualidade de ensino. Portanto, não é incomum que alunos tenham dificuldades em acompanhar os conteúdos ministrados nos cursos.

Sim, senti dificuldades em termos de estudo. Você recebe uma carga totalmente diferente do que recebe no colégio tradicional. Desde questões de gênero até descobrir as habilidades. [...] Como é um curso novo e bem formativo, bem qualificativo, a gente tem dificuldade. Mas termina sendo superada quando você se integra ao grupo⁷⁴.

Na avaliação do professor do IEJC, esse problema configura-se da seguinte forma.

A gente também não pode se enganar que eles sabem tudo. Eles são um povo sofrido. Tem muita gente que tem grande dificuldade em assimilar determinadas coisas. Uma aluna, liberamos do tempo de trabalho para que possa estudar e superar as dificuldades. Mas são poucos que a gente é obrigado a fazer esse tipo de comentário. Que está interessado e não está estudando são muito poucos. E, na maioria das vezes, são problemas momentâneos⁷⁵.

⁷³ - No entanto, ressaltamos que as funções de coordenação requeridas para a articulação do trabalhador coletivo, em um regime democrático ou de autogestão como o das escolas consideradas, é substantivamente diferente da articulação burocrática.

⁷⁴ - Aluno (Vanderlei) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁷⁵ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

Embora a escola possa ressentir-se das dificuldades decorrentes da situação de classe e cultural dos alunos, o encaminhamento pedagógico que é dado para resolver essas questões não é o do rebaixamento do nível cultural e nem da qualidade do ensino. Não se produz nessa escola, como indicado por Baudelot e Establet (1976), um subproduto cultural justificado pela ideologia dominante de que os filhos da classe proletária não estão aparelhados para o exercício das funções intelectuais superiores.

[...] o conteúdo ideológico do ensino ministrado pela rede primária-profissional não é, nem ‘a cultura’ da rede secundária-superior, nem uma ‘cultura’ original, espontaneamente popular; é um *subproduto* ideológico derivado e adaptado da ‘cultura’ inculcada à classe dominante e seus aliados (BAUDELLOT; ESTABLET, 1976, p. 130).

Nas escolas, além do respeito existente para com a cultura originária dos educandos, há uma ênfase na promoção da cultura científica e literária. Há uma preocupação com o domínio dos conteúdos científicos, tecnológicos, literários o que se revela no desenvolvimento de várias atividades de pesquisa e na obrigatoriedade, no IEJC, de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Um exemplo dessa determinação pode ser dado pela elaboração, realizada pela comunidade do Assentamento, de um texto que foi publicado pelo MST e que é denominado por eles de *Cartilha*. Trata-se do Caderno intitulado *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*, publicado em 2001. Esse texto foi elaborado em conjunto pela Comissão de Educação do Assentamento, pelas professoras e pelos alunos da ECC, com assessoria do Setor de Educação do MST. O objetivo do texto é relatar a experiência da escola, resgatando sua história. Houve ainda a participação e o envolvimento da comunidade de assentados que prestaram depoimentos aos elaboradores. Quando a primeira versão do texto ficou pronta, ele foi enviado há seis núcleos de família para ser lido e analisado. Após o término do projeto e avaliando os resultados, alguns participantes da elaboração do texto posicionaram-se da seguinte forma.

“A gente queria e sentia a necessidade de escrever. Mas não sabíamos como fazer, por onde começar... então o Setor de Educação do MST apareceu para coordenar esse trabalho e isso veio ao nosso encontro” (MST, 2001, p. 44).

Ficamos surpresos quando lemos sozinhos, antes de ir para os núcleos, a primeira versão da Cartilha. Pensamos: ‘Saiu muita coisa... quanta coisa estava na nossa memória e agora está no papel’. Assim a gente tem escrito um documento, onde está a fotografia da nossa vida, para ser entregue para quem passar por aqui. (MST, 2001, p. 44)

“Não temos dúvidas que crescemos muito durante este trabalho, também foi bastante dolorido. A gente havia estacionado um pouco na escola e agora acordou de novo. Serviu para fortalecer e avançar” (MST, 2001, p. 44).

Quanto à questão da qualidade, no geral, o ensino ministrado no Instituto é avaliado pelos professores e alunos como sendo de boa qualidade.

“A forma de trabalho faz com que eles se disciplinem. Muita gente que saiu daqui está fazendo o mestrado e o doutorado”⁷⁶.

Quando vim para a escola, aqui o leque se ampliou. [...]. Aqui, de fato a gente vai aprender alguma coisa útil. [...]. Na minha experiência anterior de educação, a gente discutia muita coisa, o professor dava muita aula. Era teoria. A gente só ia sentir a dificuldade das coisas, quando a gente saísse e fosse atrás de um emprego. Aqui me chamou a atenção.... era esse negócio do vínculo entre teoria e prática. As oficinas de saber fazer marcavam muito isso. [...]. Passando mais para as funções das pessoas [...] na base da organização da escola, um dos objetivos do método é fazer com que os alunos tenham uma mudança qualitativa de consciência. Uma das coisas que mais marca dentro do processo. [...]. Do ponto de vista estritamente técnico são cursos diferentes. O TAC tem um foco e o Colégio Agrícola tem outro. O Colégio Agrícola tinha muito de teoria e pela prática se aprendia muito pouco. O curso daqui tem fragilidades do ponto de vista teórico que teria que ser mais alto. Mas acho que tem a vantagem essencial de vivenciar a experiência. [...]. Se tomarmos a carga horária, só a formação técnica dá 1200 horas. Toda a parte técnica é dada integralmente como tem que ser⁷⁷.

O nível de ensino da ECC é considerado muito bom. A escola já recebeu prêmios e freqüentemente os seus alunos destacam-se quando ingressam em outro nível de ensino, em escola fora do assentamento.

A escola aqui é ótima. A gente está fazendo e ensinando uma educação da realidade do campo. Da forma da agricultura [...]. Eles [os alunos] vão lá fora e sabem interpretar, tanto aqui como lá, e até os professores ficam

⁷⁶ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁷⁷ - Acompanhante de turma em entrevista realizada em 2001.

surpresos. Já ganhamos três vezes primeiro lugar como a melhor escola do Município⁷⁸.

A visão que uma das professoras tem da Escola é a seguinte:

Tem uma responsabilidade muito grande. E a partir do momento que você cria esse ambiente, você consegue despertar o interesse do aluno em ir para a escola. Talvez não o suficiente. Mas achamos que as crianças gostam de ir para a escola. A partir do momento que ela gosta de ir para a escola, ela vai aprender melhor. Não é 100%. Há muitos desafios. Não diria que é a melhor. Mas que eu preferia que meu filho estudasse aqui, sem dúvida⁷⁹.

A visão dos pais de alunos da ECC mostra-se positiva em relação ao nível de ensino ministrado na escola.

A qualidade na minha avaliação é muito boa. Eles aprendem um pouco de tudo. A gente nota a diferença quando uma criança vai para outro colégio. Lá só estuda o que está no livro, que é muito diferente da nossa realidade. Aqui os temas são voltados para a nossa realidade.⁸⁰

Acho a escola aqui muito boa. Tenho um filho que já está há anos na outra escola. [...] As professoras lá vêm uma grande diferença nas crianças. São os que mais fazem perguntas, são os que mais assumem a liderança dentro da sala de aula, são os que mais se destacam. As professoras do colégio oficial comentam. Tem uma diferença muito grande das crianças que estão em escolas normais.⁸¹

Uma outra associada da Cooperunião comenta da seguinte forma a qualidade do ensino na ECC: “Hoje, a nossa escola é uma das melhores. Quando as crianças saem daqui, já têm um avanço bem maior do que nas outras escolas, porque aqui elas trabalham na prática e na teoria”.⁸²

No início de 1991, a Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira começou a interferir no desenvolvimento da proposta de educação, tentando definir as educadoras para a ECC, os conteúdos a serem trabalhados e questionando o método

⁷⁸ - Associado da Cooperunião, um dos coordenadores do setor de construção e membro do Conselho Fiscal da Cooperativa, em entrevista realizada em 2002.

⁷⁹ - Professora da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁸⁰ - Associada da Cooperunião e mãe (Elaine) de aluno da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁸¹ - Associada da Cooperunião e mãe (Maria) de aluna da ECC, membro da Comissão de Saúde, em entrevista realizada em 2002.

⁸² Associada da Cooperunião (Maria Lautério), membro do Conselho Fiscal, em entrevista realizada em 2002.

utilizado. A comunidade mobilizou-se para defender a proposta de educação para a escola do assentamento. Esse embate entre a comunidade assentada e a Secretária durou anos. Em 1997, com a nova administração municipal, a relação entre a Escola e a Secretaria de Educação modificou-se com uma certa aproximação entre ambas. A partir disso, a Secretaria começou a valorizar e apoiar o trabalho realizado e permitiu a exposição e socialização da experiência para outras escolas da rede municipal.

Em 1997, o Secretário de Educação do Município fez o seguinte parecer sobre a ECC.

[...] O processo pedagógico já chamava a atenção de todos os que visitavam o Assentamento Conquista na Fronteira e mantinham contato com a escola, pois o trabalho desenvolvido com base nos princípios freirianos de educação, e, também, com a metodologia do Tema Gerador, sob a orientação do Setor de Educação do MST. Segundo o trabalho de avaliação realizado, ainda no ano de 1997, para a implantação da nucleação, constatamos que os alunos daquela escola demonstravam um aproveitamento maior em seu aprendizado, por diversos motivos, dentre os quais destacamos: a valorização do saber dos alunos, a ênfase ao trabalho coletivo e de organização, através de comissões em vários setores da escola, ao envolvimento da comunidade escolar na elaboração do planejamento e ao constante acompanhamento desenvolvido pela Comissão de Educação do Assentamento (ZANELLA apud MST, 2001, p. 38).

Por último, acrescentamos que a Cooperunião garante o ensino dos seus associados e filhos dos associados até o ensino médio. Para a realização de cursos do ensino superior, a Cooperativa discute em assembléia geral o afastamento e o financiamento dos estudos, porém, até o momento, e de acordo com informações verbais de um dirigente, ela tem garantido.

5. Mística

Acho que [nossa] escola é muito boa. Nas outras escolas [os jovens] vão perdendo a mística, a idéia de luta. Meu filho está a quatro anos em outra escola. Não tem afinção com a luta como as crianças daqui. Se vão para o Iterra resgatam isso de novo.⁸³

⁸³ - Associada da Cooperunião (Maria) e membro da Comissão de Saúde em entrevista realizada em 2002.

Um dirigente da Cooperunião refere-se à mística da seguinte forma: “A mística é aquilo que faz animar, que injeta sangue. Politicamente é o coração da organização”.⁸⁴

Anteriormente, quando apresentamos as *matrizes educacionais*, assinalamos que a mística é uma influência marcante no MST porque se encontra incorporada de modo orgânico e molecular à vida da organização. Também já mencionamos que a prática da mística ocorre por meio dos mais diversos atos.

O assentamento vive com intensidade a mística. Ela está presente nos símbolos que usamos. A bandeira do MST está em evidência por toda parte da nossa área de produção. Nos encontros maiores da comunidade fazemos memória da nossa história.

Pela mística nos fortalecemos para enfrentar as dificuldades e os desafios. É a vivência desta mística, como força motriz que fortalece e alimenta nossa esperança, pois sonhamos com uma vida digna para todos. E mais, enquanto realizamos nossas colheitas, a bandeira do MST estará nos acompanhando hasteada sobre as máquinas (MST, 2001, p. 23).

A prática da mística é um dos importantes processos por meio do qual o MST cultiva e transmite sua concepção de mundo, sua ideologia. No âmbito escolar, o uso desta tecnologia social é ainda mais marcante do que em outros setores do MST por três razões que lhe atribuem uma certa especificidade. Primeiro, porque os atos da mística na escola são realizados diariamente. Depois, porque esses atos são preparados com o cuidado de elaboração simbólica e formal que são próprios à escola em conformidade com sua condição de instância cultural especializada. Finalmente, porque essa é uma atividade que se encontra sob iniciativa e responsabilidade dos próprios educandos.

A realização da mística é de responsabilidade dos núcleos de base, formados pelos alunos no IEJC, e das equipes de trabalho das crianças, na ECC. Ela é realizada formalmente todos os dias, pela manhã, mas pode ocorrer, também, em várias outras situações. Por exemplo, em nossa visita à ECC fomos admitidos à sala de aula. O trabalho pedagógico, momentaneamente interrompido, deu lugar a uma entrevista livre coletiva com os alunos e um diálogo entre nós, os alunos e a professora. Num dado momento, em resposta a uma observação que fizemos a respeito do Movimento, todos os alunos se levantaram ao mesmo tempo, ergueram as mãos com os punhos cerrados e anunciaram, em coro, o grito de guerra dos Sem Terrinha, que é um refrão ligado às palavras de ordem do

⁸⁴ - Membro do Conselho Diretor da Cooperunião em entrevista realizada em 2002.

MST. Ao encerrarem esse ato, seguiram-se risos e várias observações dos alunos, indicativas de que eles próprios encararam com humor e uma certa ironia o fato de nos terem interpelado por meio do seu grito de guerra. De qualquer modo, ficou evidente que esse breve ato, encenado com disposição e alegria visível por parte dos alunos, serviu tanto para nos responder quanto para que eles reafirmassem perante si próprios e à comunidade a sua consciência do assunto em questão e a sua identidade.

A diretora do IEJC diz sobre a mística:

Vai muito do que o núcleo de base pensou. De manhã cedo chamamos todos os núcleos de base para ver se está faltando alguém, se [alguém] está doente e dar os avisos do dia. Aí tem uma encenação, um teatro, a motivação do dia, cantar a música. Se sair ruim, na reunião todo mundo cobra. A mística de ontem foi uma homenagem ao Zumbi. O pessoal tem que buscar, pesquisar, inventar. [...] Mística? Aprendemos com a Igreja.⁸⁵

Os temas mais importantes que se encontram presentes de modo recorrente na mística são os da história, da realidade atual, da memória coletiva, das artes e também do mistério.

O povo que integra o MST é, no geral, bastante religioso. Dessa forma, é comum que as atividades da mística contemplem manifestações religiosas, o que nos leva a afirmar que talvez os grandes mistérios presentes na mística sejam os inerentes às religiões. Entretanto, é certo que alguns outros mistérios estejam, também, presentes na práxis do MST e fazem parte da mística. Um exemplo de misticismo laico faz-se presente na ideologia disseminada por certas correntes de que os homens têm uma relação atávica com a terra, uma relação transcendental, o que atribuiria à terra e ao relacionamento do homem com ela, um valor ímpar.

Os nossos antepassados costumavam dizer que fomos feitos da terra. Não de qualquer terra. Mas do húmus, isto é, da terra fértil. Eles sabiam que da terra nascemos e que dela vivemos. Eles sabiam que para a terra retornamos, quando morremos. Eles se sentiam parte da terra, se percebiam como terra. Temos a terra dentro de nós. Somos terra (MST, 2000, p. 7).

⁸⁵ - Diretora do IEJC em entrevista realizada em 2001.

Há ainda um outro tipo de mistério, muito real, que ronda a mística. É o mistério que decorre das incertezas da luta e que pode expressar-se em dúvidas tais como: qual o futuro do nosso Movimento? Teremos sucesso em nosso propósito ou as classes dominantes acabarão se impondo? Sobreviverei à próxima ocupação?

Para Costa, a mística “[...] é entendida como um conjunto de valores éticos, princípios políticos e sentimentos de solidariedade, adesão e confiança que unificam os militantes do movimento e são simbolizados por sua bandeira, hino, cânticos, palavras de ordem e gesto” (1999, p. 98).

Contudo, Costa entende que, para além dos mistérios específicos que se fazem presentes em certos temas da mística, como é o caso da suposta relação transcendental do homem com a terra, a própria forma de operação da mística é geradora de alienação.

[...] mas essa apropriação das objetivações produzidas durante a mística, acaba sendo uma das formas pelas quais a alienação é produzida; muito embora seja impossível negar que a mística tem uma função humanizadora de fazer os indivíduos dirigirem suas atividades por objetivos coletivos, comunitários, ‘genéricos’ (1999, p.100).

Em decorrência dessa suposta contradição, Costa crítica a mística, em especial no contexto escolar, opondo-lhe uma visão cientificista.

Entende-se neste contexto que a educação é um processo fundamental na formação do indivíduo e deve ter como objetivo básico auxiliar no desenvolvimento do indivíduo para-si, ou seja, deve propiciar condições para que os indivíduos assumam a postura de um sujeito cognoscente, que não se contenta em conhecer apenas os aspectos superficiais da realidade, mas que procura examinar a realidade especulativamente, percebendo assim suas contradições (1999, 102).

Não estamos de acordo com o autor nesse ponto. A mística está embebida de história e arte, e é inegável que o mistério sob várias formas ideológicas também se faz presente em sua prática. Entretanto, ela não é nem história, nem arte, nem mistério. O que há de característico nessa atividade, em seu modo de se organizar e atuar, em seu modo de influenciar as pessoas é, antes de tudo, o ritualismo.

O MST nada inventou de novo com a mística, já que a ritualística é uma técnica social possivelmente tão antiga quanto a humanidade e encontra-se, também, presente em

todas as escolas oficiais sob a forma de atos muito diversos, como, por exemplo, fazer fila, cantar o hino nacional, reverenciar os heróis da pátria em datas apropriadas, dentre outros.

O ritualismo é alienante independentemente de seus conteúdos ideológicos? Não temos condições de examinar melhor o assunto neste espaço. Entretanto, parece-nos pouco provável que a atividade crítica reflexiva possa dominar todo o processo educacional mesmo na esfera da escola.

O que há de novo na ritualística do Movimento é o uso intensivo e a sua finalidade, ou seja, as funções que desempenha em relação à comunidade MST.

A sua prática é mais uma dimensão do aspecto ideológico, um reforço considerável no processo de elaboração, reprodução e disseminação da ideologia do Movimento. Mas é, também, mais do que isso.

No limite, a luta de classes pode assumir a forma típica de uma guerra, como na Guerra do Vietnã, na Revolução Russa, na guerra civil espanhola, ou na Revolução Cubana. Clausewitz comentou acerca da guerra: “Vemos, pois, que a guerra já não é apenas um ato político, mas um verdadeiro instrumento político, uma continuação das relações políticas, uma realização destas por outros meios” (1973, p. 40).

Se esse limite não se apresenta, a luta de classes desdobra-se predominantemente sob a forma de política, como observou Clausewitz. Porém, a política inerente à luta de classes, como a história tem demonstrado, não está livre de violência contra a integridade física das pessoas ou isenta de algum ato de guerra. O ataque à integridade física de seus militantes é uma triste realidade na qual o MST vem se temperando desde suas origens. A estratégia do MST de realizar a luta de classes enfrentando diretamente, ainda que de modo circunscrito, as relações capitalistas no campo mediante, sobretudo, a tática das ocupações de terras, faz com que a luta de classes travada encontre-se permanentemente assombrada pela presença da violência física, a qual pode inclusive ser contabilizada pelo número anual de mortes de trabalhadores rurais.

O nível de conflito existente na práxis do MST é, assim, bastante elevado. A burguesia raramente expõe-se aos riscos diretos do confronto, uma vez que para isso ela conta com agentes do Estado ou empregados particulares próprios. Os militantes do Movimento, porém, têm que arcar diretamente com o ônus da luta, não apenas pela

presença latente ou real do front, mas, também, pelas precárias condições com que contam para levá-la avante.

Qual é então, nesse contexto, a função principal da mística no Movimento? Pensamos que é algo muito próximo, observadas as devidas proporções e diferenças, às *funções sociais dos ritos* ligados à guerra em sociedades de tipo *comunidade*, estudadas, por exemplo, por Fernandes.

Parece-me desnecessário insistir sobre a função social destes ritos. Como os demais, acentuavam a consciência da hostilidade contra os inimigos e revelavam o caráter propício ou não da empresa. [...]. A propósito, é conveniente lembrar as conclusões a que chegou Radcliffe Brown na análise da função social da dança pré-guerreira na sociedade andamanesa; segundo a citada autoridade cabe-lhe: 1) despertar, no espírito de cada indivíduo, o sentido da unidade do grupo social; 2) intensificar o ódio coletivo contra o grupo hostil e, assim produzir um estado de excitação e de elação de grande importância na fixação da capacidade punitiva dos guerreiros. (1970, p.80).

O mesmo autor, ainda, acrescenta acerca do tema que:

No sentido mais amplo, os rituais tinham por função: 1) coordenar as reações contra os inimigos e as aplicar em uma direção determinada; 2) ajustar o estado de tensão emocional dos indivíduos aos móveis 'militares' da expedição guerreira, de modo a garantir o equilíbrio do sistema organizatório do bando guerreiro ou do grupo local; 3) intensificar os laços de solidariedade e a comunhão dos valores sociais dentro do 'nosso grupo'; 4) atualizar os ressentimentos e os rancores acumulados nas fricções com os grupos hostis, sob uma forma positiva, de modo a legitimar os propósitos da vingança coletiva e a propor a empresa guerreira como um dever sagrado mas viável [...](1970, p.88).

Enfim, a luta social, particularmente nos moldes em que o MST a conduz, é um processo conflitivo que impõe grandes sacrifícios aos que ousam desafiar o poder das classes dominantes, o que lhes exige grande determinação. A mística, no conjunto do MST, bem como em suas escolas, operando segundo as técnicas sociais dos ritos, tem como objetivo ou função primordial manter atualizado o espírito que anima a luta. Podemos dizer, recorrendo ainda à linguagem militar, que o foco de sua atenção está concentrado em manter alta a moral, uma vez que esta é condição imprescindível para que qualquer exército possa levar avante os seus desígnios.

Encerramos este item com as palavras de alunos da ECC sobre o MST.

“O MST ajuda, ele faz ocupação. Organiza as ocupações de terra”.⁸⁶

“Nós somos do MST, somos Sem Terrinha. A gente não vai parar de lutar só porque temos terra. Vamos lutar até todo mundo ter terra”.⁸⁷

“Aprendemos que o MST é do lado do bem, porque é do Movimento dos Sem Terra”.⁸⁸

6. O cerne das relações pedagógicas: o poder na escola

A organização da escola não costuma ser apresentada como um fator pedagógico importante. Os atores escolares normalmente vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou preocupações, considerando-a um meio para a realização dos objetivos pedagógicos propostos.

No entanto, a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se, por assim dizer, oculto.

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, dentre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações pedagógicas são uma réplica, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais fundamentais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa, uma organização burocrática, transmite aos alunos por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministrada na escola consiste na visão de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho.

O fato de o trabalho pedagógico ter, ainda hoje, uma feição individual e artesanal, aliado à pouca penetração que o taylorismo tem na escola, em sua dimensão mais diretamente operacional, são propícios à visão de que as relações sociais na instituição são radicalmente diferentes daquelas do mundo da produção. Entretanto, as características diferenciadas da escola não modificam o fato fundamental de que a ordenação escolar está,

⁸⁶ - Aluna (Misraeli) da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁸⁷ - Aluno (Alex) da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁸⁸ - Aluno (Jonas) da ECC em entrevista realizada em 2002.

também, presidida por uma variante da burocracia, ou seja, um sistema de poder hierárquico inerente à sociedade de classes que coloca alunos, professores e funcionários em uma relação de dependência e subordinação ao capital, ainda que, no caso da escola pública, esta subordinação ocorra pela mediação do Estado e suas estruturas.

O IEJC e a ECC têm na organização escolar uma das principais dimensões que *as diferencia* da escola oficial.

O Instituto tem várias instâncias organizacionais (anexo 2) nas quais participam alunos, professores e funcionários.

O IEJC estrutura-se a partir de dois campos formados por organismos de base.

Um deles diz respeito às áreas político-pedagógica, econômica e moradia. A área política-pedagógica compreende o setor pedagógico e o setor de formação. A área econômica tem quatro setores, de produção, planejamento, finanças e comercial. E, a área moradia compreende o setor de serviços e o setor de restaurante. Cada setor é subdividido em seções como, por exemplo, o setor pedagógico que está dividido em ciranda infantil, ensino, secretaria, apoio, sistematização e supletivo. Integram esses setores alunos, professores e funcionários, mas a maioria em todas as funções e atividades é constituída por alunos, pois há poucos professores permanentes na escola e, também, poucos funcionários contratados.

Paralelamente a essas instâncias mistas, há organismos compostos somente por alunos. Trata-se da *auto-organização dos alunos* (PISTRAK, 2001) em núcleos de bases (NB). Os núcleos de base são organizados a partir das turmas de alunos e têm em torno de sete membros cada um. Dessa forma, uma turma tem em torno de cinco NBs. A reunião dos NBs de uma turma constitui uma instância de deliberação denominada plenária de turma.

As áreas elegem representantes para a Coordenação Executiva. Ao lado da Coordenação Executiva encontra-se o Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico e, acima dela, a Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI) da qual participam os coordenadores das áreas e das plenárias, bem como um representante da Direção Política. A coordenação geral da CNBI é sempre exercida por um aluno do Instituto.

Essa estrutura conflui para a assembléia geral do Instituto da qual participa, em igualdade de condições, toda a comunidade escolar. A assembléia geral delibera mensalmente sobre a maior parte das questões que se apresenta à escola.

A assembléia geral é o organismo superior de tomada de decisões do Instituto. Acima dele, com o papel de realizar a mediação entre o Instituto e a direção do MST, encontra-se a Direção Política do IEJC/MST. Essa Direção atem-se a questões estratégicas que implicam princípios e diretrizes políticas do MST.

O Instituto funciona, de acordo com os parâmetros normativos, em termos do estabelecido pelo Regimento da Escola Josué de Castro.

A Direção Política do IEJC/MST não se constitui enquanto uma direção executiva operacional com poder de mando verticalizado. A sua função é, sobretudo, velar pelos princípios políticos do Movimento, mediar a relação da escola com a mantenedora e dar encaminhamento a eventuais problemas graves que possam ocorrer no Instituto implicando o MST.

No dia a dia a autonomia está nos núcleos de base. O MST tem autoridade para vir aqui [IEJC], ou através da minha pessoa, e cuidar da observância dos princípios. Os educandos sabem o que o MST quer. Então, eles respeitam isso. Há um entendimento diante dos princípios.⁸⁹

Ao serem questionados acerca da estrutura de poder na escola, os alunos posicionaram-se da seguinte forma.

Quem manda? Não tem uma pessoa específica que manda. As questões são levantadas nos núcleos de base, discute-se, vai para a CNBI e aí, caso a CNBI e os núcleos não possam resolver, for uma coisa grave, ou um problema econômico, então pode entrar até a Coordenação Nacional. Mas não há uma pessoa que tem o comando total. Os educandos são parte do processo. Tudo é parte de tudo. Os educandos não têm maior capacidade de decisão e nem menor. É tudo discutido de baixo para cima, para depois descer.⁹⁰

O poder para nós é uma coisa bem importante, porque é onde o educando pode falar, dizer e fazer. Você intervém diretamente na peça do teatro. Desde levar as coisas do teatro, da montagem, até participar da peça. A escola é muito democrática. Você não só recebe os temas. Tem a direção executiva, a direção política. Os educandos mandam na escola também. Aqui nada é decidido sem passar por esses grupos [NBs].⁹¹

⁸⁹ - Diretora do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁹⁰ - Aluna (Leure) do IEJC coordenadora de núcleo de base, secretária da CNBI e coordenadora do setor de cultura em entrevista realizada em 2001.

⁹¹ - Aluno (Vanderlei) do IEJC, coordenador de um NB e coordenador da CNBI.

A coordenação funcional do IEJC encontra-se na Coordenação Executiva que é majoritariamente formada por alunos. Já a CNBI é uma instância coordenadora que prepara os materiais a serem discutidos pelos núcleos de base e pela assembléia.

O Instituto é gerido, tanto nos aspectos pedagógico, político e administrativo quanto no orçamentário, pelos alunos, professores e funcionários. O mecanismo básico operatório da gestão é o que se denomina no IEJC de *reprodução da gestão*. Isso significa que mensalmente há uma avaliação e um novo planejamento de todas as atividades.

Uma das questões que faz parte dessa reprodução é a avaliação do desempenho das coordenações dos núcleos de base e da CNBI, e a possível renovação das mesmas. A renovação das coordenações não é obrigatória, mas há uma recomendação para que haja esse revezamento. Essa recomendação tem como objetivo proporcionar a um maior número de alunos uma experiência técnica e política que pode ser adquirida por meio do trabalho de coordenação.

Mudei eu mesma. Eu era extremamente tímida. Ainda sou. Não tinha nenhuma auto-estima. Aqui as situações propiciam que você saia. E você recebe apoio psicológico e vai saindo, crescendo. [...]. As pessoas crescem mais quando vão para a coordenação. Estar organizando as coisas, pegando frente... Para mim a escola tem sido ótima.⁹²

Um outro aspecto que faz parte da reprodução da gestão, e que merece um destaque, é a discussão e decisão acerca do orçamento. O Instituto é mantido basicamente pela Concrab e outros setores do MST. Porém, o objetivo é que o IEJC possa atingir a auto-sustentação. No momento do levantamento de dados, 60% dos recursos advinham do Movimento e 40% eram obtidos por meio da comercialização dos produtos fabricados na escola e, também, da realização de trabalhos eventuais realizados na cidade pelos alunos.

O planejamento é realizado mensalmente a partir da avaliação do período anterior, perspectiva para o período seguinte e inclui a dotação orçamentária. A execução do orçamento exige a prestação rigorosa de contas. Há um acompanhamento semanal das metas e das despesas.

Por fim, vale ressaltar que a decisão acerca do orçamento, bem como de todos os demais assuntos, cabe à assembléia geral. Esse processo de autogestão pedagógica,

⁹² Aluna (Leure) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

administrativa e financeira constitui-se, usando as palavras de Makarenko (2002, p.374), em “um formidável pedagogo” e está em sintonia com as necessidades do Movimento enquanto lutador social e organizador da economia cooperativa e do trabalho associado.

Como indicado em item anterior, os alunos da ECC dividem-se em quatro equipes de trabalho: serviços gerais, subsistência, limpeza e pedagógica e comunicação. As crianças escolhem qual a equipe que querem integrar. As equipes escolhem um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. Os coordenadores das equipes formam o Conselho Deliberativo. Após as escolhas, os coordenadores e os vice-coordenadores reúnem-se para eleger o coordenador geral e o vice-coordenador geral. Acima do Conselho Deliberativo está a assembléia geral da escola da qual participam todos os educandos e as professoras e que se realiza todas as sextas-feiras.

O Conselho elabora a pauta de discussão que é levada para a reunião das equipes e que, posteriormente, é levada à assembléia.

A cooperativa formada pelas crianças funciona com autonomia, tem normas e divisão de tarefas. As crianças têm direitos e deveres e há previsão de punições para aquelas que não cumprem as suas tarefas ou deveres. O coordenador de equipe ou o coordenador geral pode ser destituído pela equipe ou pela assembléia caso não corresponda às suas atribuições. Há outras punições para aqueles que não cumprem as tarefas. As punições podem ser produtivas ou de conteúdo (MST, 2001, p. 48), tais como, plantar um pé de fruta ou flor e cuidar dele até que cresça, fazer um cartaz explicando a tarefa não realizada, capinar em redor da escola, elaborar um texto ou síntese, fazer uma dramatização, entre outras.

Nós discutimos as tarefas e decidimos. Quem decide as tarefas não é a professora. São as equipes que decidem. Isso é feito nas reuniões de avaliação. É feito pelas equipes reunidas na avaliação. Aí a assembléia decide. Os secretários vão lá na frente, lêem a pauta, apresentam sugestões e decidem. Se pelo uma equipe levantar que vai ganhar tarefa [no caso de punição] terá que fazer. Depende da pessoa. Tem pessoas que ganham bastante [punição], porque elas brigam e não fazem as tarefas. Ele dá soco, coice nas crianças pequenas, e aí a gente reúne tudo numa tarefa só, mas a tarefa é mais difícil. Se o coordenador não fizer as tarefas ele pode perder o cargo. A Jucimara e o Volnei perderam o cargo de coordenador. É ruim perder o cargo⁹³.

⁹³ - Entrevista coletiva realizada com os alunos da ECC em 2002.

Em resposta à pergunta: quem manda na escola, os alunos disseram:

“Todos mandam na escola. Nós, as professoras, a merendeira, a comissão de educação”.⁹⁴

Todas as crianças mandam na escola porque todas estão lá, menos os pais. Os pais mandam também, porque eles ajudaram a construir a escola e eles têm uma parte da escola. A escola é nossa e deles. Se não fossem eles conquistarem a escola, não teria. Às vezes a Comissão [Comissão de Educação do Assentamento] fala na assembléia da cooperativa.⁹⁵

Criou-se no assentamento uma Comissão de Educação composta por seis pessoas e pelas duas educadoras. Um dos membros é eleito coordenador e deverá fazer parte, também, do Conselho Social e Político da Cooperunião. A Comissão reúne-se a cada quinze dias e está atenta a questões que se referem desde à administração do prédio escolar até aos conteúdos pedagógicos, avaliações e planejamento anual das atividades.

Enquanto uma das manifestações da gestão democrática e da promoção entre o ensino e o trabalho, as crianças, a partir dos setes anos, participam da assembléia geral da Cooperunião. Elas têm direito à palavra e, ainda, podem votar em alguns itens de pauta, embora de acordo com o Estatuto o direito ao voto seja apenas dos sócios.

Da mesma forma que o IEJC, a Construindo o Caminho organiza-se na forma de uma cooperativa de trabalho. A diferença é que no ECC nem todos os temas são colocados à discussão e decisão das crianças, como, por exemplo, a utilização dos recursos repassados à escola pela Secretaria de Educação Municipal, em torno de 500,00 mensais, ou na elaboração integral do planejamento pedagógico.

Desse ponto de vista, estamos de acordo com as afirmações de Pistrak e Makarenko que advogam a participação plena das crianças em todos os temas que dizem respeito à escola. Não conhecemos as razões dessa limitação à participação das crianças nesses tópicos. Porém, é necessário levar em conta que essa experiência encontra-se, ainda, em um processo de busca de soluções e, dessa forma, as implicações pedagógicas não podem ser deduzidas a priori. De nossa parte, entendemos que não haveria danos, mas sim vantagens, se às crianças fossem atribuídas uma maior responsabilidade e amplitude na participação,

⁹⁴ - Aluna (Andréia) da ECC em entrevista realizada em 2002.

⁹⁵ - Aluna (Misraeli) da ECC em entrevista realizada em 2002.

embora pesquisadores que estudaram com empatia a educação do MST, como Bezerra (1999), acreditem que a responsabilidade hoje atribuída às crianças no âmbito educacional do Movimento já é excessiva.

Poderíamos supor que em um ambiente democraticamente regulado, como o das escolas, as relações pedagógicas seriam caracterizadas pela ausência de fricções. Ao contrário, a atmosfera democrática parece propiciar uma situação na qual os conflitos latentes, que permanecem reprimidos por longo tempo em um ambiente autoritário, manifestam-se prontamente.

Nas escolas em tela, além do ambiente democrático, há uma orientação pedagógica que estimula a apresentação dos problemas, das tensões e das fricções para que estes possam ser trabalhados nos diversos coletivos pedagógicos, como nos núcleos de base ou nas reuniões de avaliação. Dessa forma, o ambiente escolar, em especial do Instituto, apresenta um volume significativo de conflitos.

Faz parte da própria metodologia da escola trabalhar com o conflito ou a contradição e crescer com isso. Até nas questões de amizade. Qualquer conflito que aparece, a escola procura fazer com que os educandos encontrem uma saída.⁹⁶

Podemos tomar como um evento simbólico, representativo dessa atmosfera na qual se estimula a reflexão e ação dos educandos, o seguinte episódio ocorrido na ECC.

Uma das atividades da cooperativa dos alunos é o cultivo de mudas de plantas para uso próprio e comercialização. Cerca de um ano antes de nossa entrevista, a cooperativa Construindo o Caminho negociou com a Cooperunião que esta adquiriria certa quantidade de mudas. As crianças plantaram e cuidaram das mudas. Chegado o momento adequado à venda, as crianças da ECC dirigiram-se à Cooperunião para consumir a transação. As crianças foram atendidas no escritório da Cooperunião onde lhes foi transmitido que a cooperativa não tinha mais interesse na compra das mudas.⁹⁷ Depois disso, o setor da

⁹⁶ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

⁹⁷- O dirigente que nos narrou este fato disse que a negativa da compra foi uma brincadeira ou uma *sacanagem* que a diretoria resolveu fazer com as crianças. Outra entrevistada, mãe de aluno, fez a seguinte observação quanto ao fato: "Eles [alunos] acabam se aperfeiçoando tanto que fazem as coisas às vezes melhor do que a gente grande. Uma época eles fizeram uma venda e veio a comissão negociar com a cooperativa. Só para judiar, o pessoal da cooperativa não quis negociar. Eles voltaram, fizeram uma reunião e vieram todos.

Cooperunião responsável pela compra esqueceu-se do assunto. Dias depois, os alunos, que estavam muito bravos, convocaram uma assembléia geral na qual discutiu-se o problema e deliberou-se que deveriam reivindicar o cumprimento do acordo de compra e venda. Para pressionar a Cooperunião, decidiram, também, realizar, naquele mesmo dia, uma passeata dos alunos da Escola até o escritório da Cooperunião que não fica muito distante da ECC. Quando as crianças estavam preparando os cartazes, faixas e bandeiras do MST para portarem na passeata, foram surpreendidas pelas professoras da escola. Levando em conta que a Cooperunião estava naquele momento recebendo a visita de uma delegação estrangeira, as professoras tentaram demover as crianças do seu intento, pedindo-lhes que adiassem a manifestação para um outro dia. As crianças não concordaram com as argumentações das professoras e saíram em passeata, gritando palavras de ordem, slogans do MST, o grito de guerra dos Sem Terrinha e dirigiram-se ao escritório da Cooperunião.

O episódio, para nós, pode ser hilário e para os dirigentes da Cooperunião pôde ser objeto de brincadeira, para as crianças, porém, tornou-se objeto de conflito, pois na dimensão de sua vida de trabalho e estudo, o cuidado e a venda das mudas era um evento sério e importante. E, portanto, para os alunos o conflito foi real e grave.

No IEJC, coloca-se um nível de conflito que pode ser considerado alto. Porém, a maioria dos conflitos está ligada aos problemas de adaptação à escola e de convivência no coletivo.

Conflito freqüente são as pessoas não se adaptarem à escola. [...] Dificuldades de adaptação: alimentação, clima. Teve gente que teve que ir embora porque não se adaptou ao clima. Uma pessoa ficou com pneumonia. Teve um menino outro dia que tivemos que fazer um trabalho para que ele comesse. Outro fator é o pessoal que está muito novo no Movimento. No acampamento existe uma rotina parecida com a daqui. Tem reunião do grupo de base, pelas tarefas diárias, pela saúde... uma rotina de atividades no acampamento. Quem não viveu bastante essa rotina, chega aqui e leva tempo para se adaptar. No inverno do ano passado, quinze dias nevou, todos os dias⁹⁸.

O acompanhante de turma declarou o seguinte acerca do tema:

Eles se reuniram todos na frente da cooperativa e gritavam. A criança só cresce. Acho muito bom. Uma coisa como essa eu vi aqui, nunca tinha visto em parte nenhuma”.

⁹⁸ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

O primeiro conflito é que aqui é justamente o contrário do mundo camponês. Botar o sujeito nos eixos aqui. Hora para começar, terminar, tarefa par ser feita, prazo estabelecido. O choque é muito grande nas pessoas porque é uma mudança radical. Uma das coisas que embasam a pauta metodológica. O camponês faz tudo. Acha que é dono do mundo. Não olha as relações que existem. A idéia é a de que o pessoal tenha uma visão da divisão social do trabalho. Compreender as relações entre as partes. Para fazer um processo de cooperação, é preciso essa visão. Quebrar a lógica do indivíduo sozinho, o processo do camponês. Os outros conflitos que aparecem muito, muito, são os conflitos que ... como cada um cultiva suas coisas, seus gostos... aqui não dá para fazer o que quer na hora que quer. Se não, não funciona a coisa. Tudo tem que ser consensuado dentro da organização coletiva. Algumas vezes tem que abdicar dos interesses pessoais para a organização. Mas a organização coletiva tem que atender os interesses individuais que são comuns a todos que fazem parte dela⁹⁹.

Enquanto que a “educação bancária” (FREIRE, 1980) trata de manter o aluno apenas como objeto passivo do ato educativo, isto é, como receptáculo do conhecimento transmitido, a educação democrática busca fazer com que o educando seja um sujeito ativo, um construtor do conhecimento e que desenvolva as suas potencialidades “de forma omnilateral” (MANACORDA, 1969).

Em suma, há uma grande autonomia na gestão das escolas por parte das comunidades acadêmicas, preservados os vínculos e diretrizes gerais que emanam do MST. Ressaltamos que, embora exista uma hierarquia em relação à direção do Movimento, as escolas apresentam um grau de radicalismo democrático que se encontra em divergência com a organização burocrática da escola oficial.

A estrutura e a dinâmica do poder que constituem o cerne das relações de produção pedagógicas são, no nosso entendimento, as instâncias educativas mais poderosas.

“Para os educandos, fica mais a convivência. O resto pode esquecer, mas o que viveu não. Isso é o que fica mais. O tempo ensinou que é assim”.¹⁰⁰

Encerramos este item, afirmando, de modo semelhante a Makarenko, que as relações de produção pedagógicas, que têm seu núcleo na estrutura e dinâmica do poder, constituem-se em uma das mais importante, ou até mesmo a mais importante, dimensão educativa da escola.

⁹⁹ - Acompanhante de turma do IEJC em entrevista realizada em 2001.

¹⁰⁰ - Diretora do IEJC em entrevista realizada em 2001.

[...] considero que o decisivo na educação (na educação propriamente dita sem me referir às questões da instrução) não é o método de um determinado professor ou, inclusive, de uma escola, mas a organização da escola como coletividade e a organização do processo educativo (2002, p. 374).

Desta tese decorre a importância pedagógica da mudança de uma organização burocrática para uma democrática, lembrando que, em grande parte, essa mudança, no âmbito do MST, é propiciada pela luta de classes e pela alteração do modo de apropriação do excedente econômico em suas unidades econômicas, quando substitui o trabalho assalariado pelo trabalho associado.

7. Funções sociais da escola

A escola capitalista desempenha várias funções sociais. Dentre elas destacam-se a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia e outros mecanismos e a transmissão de conhecimentos culturais e científicos.

Nas escolas do MST estudadas observam-se alterações significativas quanto às funções sociais que a escola desempenha. A transmissão de conhecimentos científicos, lingüísticos e culturais é realizada por meio das disciplinas como em qualquer escola. Porém, a tônica de exposição não é a do universalismo, como ocorre na escola burguesa. Observa-se uma preocupação em explicitar os possíveis vínculos existentes entre ideologia, ciência e classes sociais, o que é mais evidente quando a organização da sociedade é o objeto de explicação. Essa questão remete-nos imediatamente à função ideológica da escola. A função de transmissão de ideologia também se encontra no Instituto e na ECC. Entretanto, a sua teleologia não é a legitimação da ordem estabelecida, mas a reprodução e o fortalecimento do Movimento segundo um ponto de vista determinado de classe social.

Cada atividade que a gente desenvolve aqui, a gente vai aprendendo que cada atividade tem um valor, um enfoque. Cada tarefa tem o objetivo de estar ajudando o nosso crescimento. Aqui dentro tem as duas visões, a capitalista e a socialista. A gente tem a visão da realidade lá fora, o capitalismo que está em vigor, os problemas que ele traz. A gente tem acesso a todo tipo de informação. Nas disciplinas você vai adquirindo conhecimentos e vai vendo o que é e o que não é. No decorrer do processo

todo mundo acaba se afinando com uma certa visão. Programa do MST? Não vou dizer que sei de cor. Mas o fundamental eu sei. A gente se lembra disso todos os dias. A maneira que você conduz, as coisas de democracia.
¹⁰¹

Um outro fator no qual a escola oficial atua é na legitimação do sistema de divisão de classes, ou seja, a escola tem um caráter indexador da força de trabalho assalariada. Como vimos na Segunda Parte deste trabalho, a escola não é responsável pela divisão das classes e nem pela segmentação profissional e social. Porém, a escola coloca à disposição da sociedade tanto os critérios objetivos para a estratificação de habilidades profissionais quanto um aparato ideológico para legitimá-los. Essa ideologia enfatiza que as oportunidades profissionais e sociais dependem dos talentos e habilidades de cada um os quais podem ser ampliados e/ou adquiridos na escola. Trata-se da ideologia meritocrática e tecnocrática amplamente difundida na sociedade capitalista.

No MST, com a modificação do modo de apropriação do excedente, as segmentações mais profundas do mundo do trabalho são também suprimidas ou alteradas. Da mesma forma, há o estabelecimento de políticas distributivas igualitárias ou equitativas. Assim, as funções de indexação profissional e de legitimação do sistema de classes nas escolas do MST perdem seu sentido. Os alunos do IEJC depois de formados podem, se assim o desejarem, ir para o mercado de trabalho disputar uma colocação e tentar uma carreira. Mas não é o que comumente ocorre. Os formados já têm uma colocação dada como certa, geralmente nas suas comunidades de origem ou em outros setores do Movimento. E até o momento têm trabalhado de acordo com a política distributiva do Movimento.

Eu já estou contribuindo no tempo comunidade, para a comunidade. [...] A cooperativa tem um programa de formação permanente. Venho para cá com uma sede de buscar conhecimentos. Faço serviços gerais na cooperativa. Desde atender telefone, tirar notas fiscais, discutir os problemas, participar de reuniões. Quando me formar serei contratada legalmente, associada. Por ora recebo uma ajuda de custo¹⁰².

O professor do IEJC tem a seguinte visão sobre essa problemática.

¹⁰¹ - Aluna (Simone) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

¹⁰² - Aluna (Simone) do IEJC em entrevista realizada em 2001.

O objetivo do curso é fazer com que o pessoal do movimento tenha formação política e técnica. Ser um militante, um quadro. Muitos voltam para as suas comunidades, cooperativas e trabalham. Muitos deles são requisitados para o trabalho interno do Movimento. Das primeiras turmas do TAC tem pessoas que são da direção nacional do Movimento. Outros estão no assentamento trabalhando na sua cooperativa. Ou foram para outros lugares do Brasil onde precisava deles. É muito comum isso.[...] Eles são remunerados. Na política do Movimento não existe salário. Existe ajuda de custo. O mínimo para viver. Se for trabalhar para o Movimento recebe ajuda de custos. Se for numa cooperativa aí o coletivo da organização que define¹⁰³.

Uma associada da Cooperunião comenta o trabalho e a remuneração das professoras da ECC.

Uma professora mora aqui. Outra é do município, mas mora aqui também. [...] São funcionárias da prefeitura. [...] A que é do assentamento não fica com o salário de professora. Repassa para a cooperativa e ganha como todo mundo¹⁰⁴

No ensino oficial o vínculo entre a escola e o mundo do trabalho é forte porque a escola, em sua condição de habilitadora universal da força de trabalho, constitui uma peça essencial do mecanismo de reprodução do mercado de trabalho e, por último, da extração do excedente econômico.

A relação entre ensino e universo do trabalho no Instituto é outra. A categoria de estudante tal qual se apresenta na escola oficial se desarticula. O aluno não está destinado a integrar o mercado de trabalho. Uma vez concluído o curso, o aluno permanece em sua comunidade de origem na qual já é um trabalhador ou desloca-se para um outro setor no âmbito de atuação do Movimento. Em qualquer um dos casos, os critérios de alocação não estão presididos pela lei do valor e a extração do excedente econômico, mas sim pelos requisitos políticos do Movimento, bem como as necessidades de reprodução das comunidades de trabalho.

¹⁰³ - Professor de história do IEJC em entrevista realizada em 2001.

¹⁰⁴ - Associada (Elaine) da Cooperunião e mãe de aluno da ECC em entrevista realizada em 2002.

Conclusão

Os cursos do IEJC e ECC, formalmente, integram o sistema oficial de ensino e, portanto, atendem aos dispositivos colocados pela legislação educacional vigente. Entretanto, essas escolas introduziram elementos pedagógicos diferenciados concordantes à visão educacional do MST e que são responsáveis pelo caráter *sui generis* da pedagogia adotada. Esses elementos pedagógicos dizem respeito aos conteúdos disciplinares, ao modo como as escolas se organizam, aos processos de ensino e aprendizagem e às funções que as escolas desempenham no Movimento.

Retornemos a uma questão que levantamos no início da pesquisa. As escolas em questão apresentam certa originalidade, mas qual o seu significado social? Trata-se de uma realidade diferenciada própria ao MST, ou apresentam características de universalidade? Nas linhas seguintes procuraremos destacar os elementos pedagógicos mais importantes aportados ao ensino nas escolas estudadas. E tentaremos, ao mesmo tempo, demonstrar que a pedagogia do MST, efetivamente, constitui-se em um acontecimento educacional especial, mas apenas na medida em que ainda são *especiais* na sociedade capitalista as escolas *democráticas*. Com esse intuito, remetemo-nos às escolas democráticas americanas para mostrar que entre elas e as do Movimento, há importantes pontos de convergência.

A comparação entre as escolas democráticas americanas e as do MST requer certa prudência. O MST é um movimento do campo brasileiro e as suas escolas são, por assim dizer, enclaves educacionais no interior do seu *território*. Além disso, elas encontram-se sob a égide do Movimento que possui, hoje, uma ampla estrutura orgânica. As escolas democráticas americanas são do Estado e públicas, situadas em bairros, não integram nenhum movimento orgânico e, quanto à democracia, cada uma cuida de si, não apresentando a composição ideológica que observamos no MST. Deste modo, devemos tomar as ilustrações relativas às escolas democráticas americanas com parcimônia heurística, levando em consideração essa diversidade e desconexão. Contudo, o mais significativo à observação não é tanto a diversidade e desconexão, mas o fato de que constatamos a existência de certas determinações comuns transfixando essas realidades tão heterogêneas, seja na forma de temas, problemas ou encaminhamentos.

Apenas aparentemente a existência desses liames virtuais pode surpreender-nos. Se estivéssemos interessadas em estabelecer uma hierarquia dos pontos de contato que podem ser estabelecidos entre essas realidades diversas, certamente colocaríamos em primeiro lugar a *luta social*. Com efeito, a luta social, a qual tem como protagonista as classes populares tanto lá como aqui, é a pedra angular da constituição, conservação e possível desenvolvimento das escolas democráticas, como o é, também, das escolas do MST. A diferença quanto a este aspecto é que no MST a luta social apresenta-se segundo uma forma relativamente franca e exacerbada, enquanto que na práxis das escolas americanas esse fator tem uma menor explicitação. Entretanto, o fato de a linguagem utilizada não ser francamente de classe, como no MST, não oblitera a realidade de que as escolas democráticas prosperam em meio a fricções, de diversos graus de intensidade, com as autoridades educacionais, em geral, mas também com *lobbies* de pressão conservadores dentre outras forças (APPLE; BEANE, 2001).

Um segundo ponto que evidenciamos, diz respeito às motivações que originaram essas escolas. No MST há uma ênfase no desenvolvimento de forças favoráveis à reprodução do Movimento, o que, sem dúvida, é para ele uma necessidade premente. Mas, olhando para a questão de uma perspectiva mais ampla, observamos que o busílis do assunto é a constatação de que o sistema oficial de ensino é muito pouco ou nada democrático. É exatamente a mesma constatação que fazem as escolas americanas.

[...] apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da idéia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas. Embora a democracia enfatize a cooperação entre as pessoas, um número imenso delas alimentou a competição - por notas, por *status*, por recursos, por programas, etc. Embora a democracia dependa da atenção ao bem comum, um número imenso de escolas, estimuladas pela influência de agendas políticas impostas de fora, enfatizou a idéia da individualidade baseada exclusivamente no interesse pessoal (APPLE; BEANE, 2001, p. 24-25).

Precisamos recuperar, nesta conclusão, a razão de ser do MST e de sua pedagogia. A esta altura da exposição, esperamos que isto esteja claro para o leitor. Em todo caso, é uma obviedade que, muitas vezes, escapa do horizonte em função das tecnicidades da exposição, e mais ainda do esforço para evidenciar a rudeza da luta social. Portanto, não é

demais enfatizar que a razão de ser do Movimento e de suas escolas é promover o *bem comum* dos trabalhadores rurais em particular, e o bem comum das classes trabalhadoras em geral. É a mesma idéia que aparece na formulação de Apple e Beane a respeito das escolas democráticas, embora de forma mais genérica, despida da clivagem de classe que encontramos no MST.

Afirmam esses autores que:

Embora a comunidade valorize a diversidade, também sente que tem um propósito comum. Digam o que disserem os defensores da privatização ou os que querem que a racionalidade econômica dirija as escolas, a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição (APPLE; BEANE, 2001, p. 22).

Ressaltamos que a explicitação da defesa do bem comum está longe de ser uma puerilidade perpetrada pelo bom senso, uma vez que essa idéia é plena de vestígios ideológicos e políticos, pois contradita a teoria liberal referente ao Estado moderno baseada na distinção dos direitos do homem e do cidadão.

A situação objetiva do Movimento, com sua posição de luta e com os conflitos constantes decorrentes dos enfrentamentos com autoridades e com proprietários de terra, não é compatível com a defesa dos direitos naturais e imprescritíveis que expressam no plano político, ideológico e filosófico a realidade da sociedade civil, da sociedade burguesa: a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade (MARX, 1969, p. 41).

A segurança, isto é, o direito de polícia, em sua forma de segurança pública ou na forma particular imediata do jagunço, representa, de fato, não a segurança do membro do MST, mas a sua insegurança ou o perigo real que o atormenta.

Com relação à propriedade, por ora o MST está contra ela mais no plano teórico. Na prática, por imposição das circunstâncias, move-se no terreno de sua exploração e, antes de repudiá-la, transformou-a no seu objeto de aquisição. Porém, nesse intuito, acaba colocando em questão o direito humano do livre uso da propriedade, o direito assegurado a todo

cidadão de dispor de seus bens, dos frutos de seu trabalho e de sua indústria como melhor lhe aprouver¹⁰⁵, o que é mais do que suficiente para produzir enorme conflito.

As relações do MST com os outros dois direitos humanos fundamentais, a liberdade e a igualdade, também não parece ser tranqüila. A liberdade no conceito burguês baseia-se na separação do homem em relação a seus semelhantes, quer dizer, na sustentação legal do seu *status* social individualista e egoísta. Entretanto, o MST, embora respeitando a exploração familiar individual e partindo quase sempre dela, insiste em promover o trabalho associado e, em suas escolas, discursa sobre cooperação e solidariedade. De modo semelhante, não é pacífica a relação da pedagogia do MST com a igualdade. A igualdade burguesa, quando consideradas as sociedades pretéritas, constitui-se em um notável avanço, uma vez que ela teoriza e institucionaliza, em termos, a supressão das formas mais desbragadas de apropriação do trabalho alheio, como a escravidão. Entretanto, a liberdade é para o homem enquanto cidadão, em grande parte, uma abstração, e para o cidadão enquanto homem da sociedade civil, enquanto homem concreto, “[...] nada mais é senão a igualdade da *liberté* [...], a saber: que todo homem se considere igual, como uma mônada presa a si mesma” (MARX, 1969, p. 43).

Portanto, em que pese a presença de idéias referentes à cidadania e às liberdades formuladas segundo a lógica da cidadania no MST - em manifestações da literatura ou mesmo da prática pedagógica -, parece claro que esse tipo de orientação não é o norte pedagógico do Movimento, como, também, parece evidente a dificuldade de sua práxis para mover-se no campo dessas categorias.

Entretanto, apesar do empenho dessa pedagogia em contraditar os valores e as categorias sociais liberais, opondo-se a elas por meio de idéias como comunidade, bem comum, cooperação, solidariedade, democracia e igualdade, o ensino em suas escolas não deixa de contribuir também e, portanto, de modo ambivalente, à reprodução da visão do mundo expressa nos direitos do homem e do cidadão.

Nesse caso, os conceitos transitam do universo da filosofia, da ideologia e da política para o universo do econômico, do que decorre que o ensino de economia, com suas categorias de valor, mercadoria, concorrência, lucro e propriedade pode ocorrer, como

¹⁰⁵ - A burguesia nunca aceitou o conceito de função social da propriedade, incorporado à última Constituição, arrancado pelo influxo do MOP. Como jamais foi aceito, de fato, pelo Direito, o chamado Direito do Trabalho que, no momento, encontra-se sob ataque e regressão.

usualmente ocorre, sem que se estabeleça nenhuma conexão mais importante entre eles e o Estado, a política, a cidadania e os direitos do homem.

É uma das contradições da civilização capitalista a dissociação da sociedade civil, por onde discorre fundamentalmente a economia, da sociedade política, bem como o fato de que essa dissociação apareça nas representações científicas, culturais e pedagógicas. Nem por isso, como mostrou Marx, a produção de mercadorias, uma vez alcançado certo grau de desenvolvimento, deixa de ser o fundamento material das categorias políticas burguesas.

[...] a produção fundada no capital somente se apresenta em sua forma adequada, na medida e enquanto se desenvolve a livre concorrência, posto que esta é o desenvolvimento livre do modo de produção fundado no capital; o desenvolvimento livre de suas condições e de si mesmo enquanto que continuamente reproduz essas condições. A livre competição não torna livres os indivíduos, se não que torna livre o capital. Quando a produção fundada no capital é a forma necessária, e portanto a forma mais adequada ao desenvolvimento da força produtiva social, o movimento dos indivíduos no marco das condições puras do capital se apresenta como a liberdade dos mesmos. [...] Quando se assevera que no marco da livre concorrência os indivíduos, obedecendo exclusivamente a seus interesses privados, realizam os interesses comuns ou gerais, não se diz outra coisa salvo que, sob as condições de produção capitalistas, os indivíduos chocam-se reciprocamente, e que portanto, que sua própria colisão é a reprodução das condições sob as quais ocorre essa ação recíproca (1984, p.167-169).

O ensino dos conceitos relativos a como melhor produzir e comercializar mercadorias, e a preparação de crianças e jovens para serem bons produtores de mercadorias encontram-se presentes tanto no IEJC quanto na ECC. No primeiro, por meio do currículo e das atividades práticas de produção e comercialização. Na ECC, sobretudo por meio das singelas, mas premeditadas práticas mercantis propiciadas pela Cooperativa das crianças.

O ensino dessas noções econômicas não é propriamente uma opção política, mas, sobretudo, uma necessidade da economia do MST. O trabalho associado e outras formas de trabalho cooperativo suprimem aspectos muito importantes do sistema capitalista, como, por exemplo, o trabalho assalariado, mas não suprimem a propriedade privada e o mercado. Em consequência, embora a produção de valores de uso tenha um papel significativo, o determinante nessa economia é que ela funciona como produtora de mercadorias.

Parece-nos correto afirmar que, do ponto de vista pedagógico, o MST transmite as categorias democráticas com o entusiasmo da paixão e da fé, e as categorias da economia de mercado com frieza cética (crítica), o que é certamente uma das razões ideológicas pela qual ele pode reproduzir-se como um lutador social coletivo. Entretanto, isso não elimina a contradição pedagógica. De resto ela é reveladora de uma das mais importantes contradições que transfixam o Movimento e que, ao mesmo tempo, o mantém enquanto produtor, apesar das várias e significativas mudanças realizadas nas relações de produção, no âmbito do sistema do capital, embora não do sistema capitalista propriamente dito.

Seja como for, essa dialética que se manifesta em ações visando a transformação e, ao mesmo tempo, a necessidade de lidar com os materiais da realidade existente, não é apenas atributo do MST, mas encontra-se, também, observadas as diferenças, nas escolas democráticas.

Em síntese, os educadores democráticos vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujos interesses são tudo, menos democráticos. Assim, não podemos ignorar o conhecimento dominante (APPLE; BEANE, 2001, p. 31).

As disciplinas ministradas nas escolas do MST são as usuais para os cursos do mesmo gênero e que caracterizam a cultura, a tecnologia e a ciência contemporâneas. Contudo, um enfoque de classe, nomeadamente a dos trabalhadores do campo, contrapõe-se ao universalismo abstrato dominante na escola oficial. Encontramo-nos aqui no terreno do currículo escolar e da necessidade que o MST tem de (re)funcionalizar os conteúdos desses currículos e, tanto quanto possível, adaptá-los à sua realidades. As necessidades das escolas democráticas não são diferentes, uma vez que os conteúdos curriculares oficiais, segundo Apple e Beane:

Em primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento 'oficial' ou prestigiado, produzido ou endossado pela cultura dominante [...]. Em segundo lugar, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, principalmente as pessoas de cor, as mulheres e, claro, os jovens. Esse procedimento pode substanciar-se com pouco mais do que um olhar para os livros escolares, listas de leitura e guias curriculares (2001, p. 26).

A grande dependência dos currículos em relação às políticas públicas do Estado tem motivos. Ela está ligada ao fato de que o Estado moderno promoveu centralização e concentração de poderes como jamais se viu anteriormente na história (TOQUEVILLE, 1989), o que, dentre outras razões, decorre da tecnologia social que permite a uma classe que é parte extremamente pequena da população, exercitar o seu controle de classe sobre toda a nação. Assim, a necessidade demonstrada pelo MST de re(funcionalizar) os conteúdos curriculares, ou de escolher outro currículo que não o oficial, é uma das condições necessárias à democratização real do sistema educacional.

Uma das mudanças educacionais mais importantes operadas pelo MST é o modo de organização e funcionamento da escola. Um sistema de poder baseado em democracia direta, autogestão ou gestão democrática partilhado por alunos, professores, funcionários e pessoas da comunidade em condições de igualdade inusitada na ordem social, substitui a variante da *burocracia* que domina a escola pública, ou o despotismo imediato da personificação do capital na escola privada. Este acontecimento está bem configurado no IEJC. Na ECC é menos nítido, mas a orientação nessa direção é evidente. E, dada a lógica que permeia estes fenômenos, a distribuição do poder também está presente nas escolas americanas.

Dizer que a democracia se baseia no consentimento é quase um clichê; mas, numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar (APPEL; BEANE, 2001, p. 20).

Quanto a esse item, a diferença entre essas escolas e as do MST é que na escola do Movimento não encontramos apenas a participação dos alunos, professores e funcionários, mas, também, observamos que a gestão escolar constitui-se em uma tarefa pedagógica obrigatória, um direito e, ao mesmo tempo, um dever. A gestão da escola é considerada um dos trabalhos mais importantes; é necessário realizá-lo e não de modo voluntarista e

fortuito (participação), mas como tarefa orgânica regular. Esse fato aparece nítido tanto na IEJC como na ECC.

As determinações que apresentaremos em seguida, relativas à união do ensino com o trabalho e ao trabalhador estudante, não são encontradas nas escolas democráticas americanas. Apenas podemos conjecturar sobre as razões da ausência dessas variáveis nessas escolas. É possível que isso ocorra pela ausência da influência dos pedagogos soviéticos, como Makarenko e Pistrak, uma vez que é conhecida a ausência de uma tradição socialista de esquerda nos EUA. Porém, a explicação mais provável talvez provenha da inexistência de um campo econômico que demande essas mudanças, como o que tem o MST com sua economia cooperativa e de trabalho associado.

Do nosso ponto de vista, a união do ensino com o trabalho produtivo e o estudante trabalhador, ao lado da gestão democrática, estão entre as inovações mais importantes introduzidas nas escolas do Movimento.

O aparecimento da figura do trabalhador estudante é uma modificação com muitas implicações. A categoria de *estudante*, típica da escola capitalista, tende a dissolver-se dando lugar à categoria de *estudante trabalhador*. Concomitantemente, as organizações econômicas do Movimento, sobretudo os vários tipos de cooperativas, afastando-se do economicismo da empresa tradicional, passam a partilhar com as escolas a responsabilidade pela educação, como vimos mais imediatamente na ECC, onde a Cooperativa participa organicamente da educação por meio da Comissão de Educação e de outras instâncias. A emergência da categoria de estudante trabalhador é indissociável da união do ensino com o trabalho produtivo. Não é incomum que a literatura a respeito deste ponto enfatize a necessidade da quebra do atual caráter abstrato dos conhecimentos escolares, meramente heurísticos para o estudante. Contudo, o aspecto mais notável no MST, referente a esse tópico, encontra-se em seu caráter democrático e na inflexão que ocorre ao ser aplicado no sentido de (des)alienar o trabalho pedagógico realizado pela escola. Não simplesmente por colocar a escola em maior contato com o mundo real, onde realmente as coisas são decididas, mas, sobretudo, pelo fato de que as crianças e os jovens são retirados de sua condição de infantes, de simulacros de adultos, condição esta que coloca a tutela dos adultos como imprescindível. A união do trabalho com a educação demanda uma integração plena das crianças e jovens na vida social desde a mais tenra idade e,

naturalmente, no esquema que estamos explorando, esta integração deve estar presidida pela sua dimensão democrática. Deste modo, a democracia é aprendida (vivenciada) não apenas teoricamente, mas como práxis social na escola, na medida em que a escola integra orgânica e democraticamente as instâncias decisivas da vida social, a produção, o assentamento e a comunidade.

Outra mudança que pode ser verificada diz respeito às funções sociais da escola. Uma das funções mais significativa da escola oficial é a habilitação da *força de trabalho* que compõe o mercado capitalista. O IEJC não habilita a força de trabalho para compor o mercado porque, no âmbito da economia do MST, não existem essas categorias. O trabalhador estudante, uma vez terminado o seu curso, deverá ser trabalhador associado e não força de trabalho disponível no mercado. A intersecção entre a escola e as organizações econômicas não ocorre pela mediação do mercado de trabalho, mas, sim, por meio do estabelecimento de relações diretas e orgânicas entre elas. Porém, esse fato tem sentido apenas no âmbito da *economia* das cooperativas e do trabalho associado do MST, e apenas na medida em que essa economia for capaz de absorver produtivamente as pessoas formadas pelo Movimento. Mas, a nossa intenção aqui não é tanto a de mostrar a modificação efetuada nessa realidade, muito limitada naturalmente, mas a de indicar como a supressão do trabalho assalariado abre possibilidades completamente novas para o trabalho e para o estudo das pessoas.

Uma outra variável que se modifica em conexão com a supressão do mercado de trabalho é o caráter da escola como indexador da força de trabalho assalariada e de legitimação do sistema de classes. Como o mostrou a maior parte dos autores materialistas examinados, a escola não é responsável nem pela formação de classes, nem pela sua segmentação profissional e social. As classes, bem como a segmentação profissional, realizam-se no terreno fundamental da produção e ecoam na estruturação do mercado de trabalho. Contudo, a escola oferece ao mundo do trabalho, além de critérios objetivos quanto à estratificação das habilidades profissionais, um imenso manto de legitimação ideológica, pois à superfície da vida em sociedade, tudo se passa como se as oportunidades profissionais e sociais de cada um decorressem não da produção, mas dos talentos e das habilidades adquiridas com a educação, o que se expressa na ideologia *meritocrática* e *tecnocrática*, amplamente difundida e profundamente arraigada, sobretudo, nas chamadas

classes médias. Ora, com a alteração do modo de apropriação do excedente, as segmentações mais protuberantes do mundo do trabalho são suprimidas, e o estabelecimento de políticas igualitárias, ou ao menos de muito maior equidade, são possíveis. Com isso, as funções de indexação profissional e de legitimação do sistema de classes exercidas pelo sistema escolar perdem grande parte de seu sentido nas escolas do Movimento.

Por fim, não podemos esquecer de um tema o qual, por ser quase uma dimensão *natural* na postura educacional do Movimento, foi pouco mencionado no decorrer deste trabalho, mas que é uma posição política e educacional de primeira grandeza por suas conotações sociais inclusivas, qual seja, que o MST é partidário incondicional da escola pública e gratuita, ao que devemos acrescentar como prognóstico, e democrática. Pode parecer um truísmo reafirmar essa tese nos dias de hoje. Porém, infelizmente, é justamente nos dias atuais que nos deparamos com um dos acontecimentos mais surpreendentes, qual seja, a ausência de um posicionamento intransigente e militante das forças populares e de suas organizações em prol da escola pública e democrática em todos os níveis de ensino.

Alguns educadores, como Freire, Pistrak, Makarenko e outros têm influência sobre a concepção pedagógica do MST, o que foi amplamente mostrado no transcurso deste estudo. Freire aponta a necessidade da conexão entre a educação e a transformação da consciência do sujeito em consciência crítica, bem como na emancipação humana. Pistrak, criticando a utilização do trabalho na escola como simples exercício educacional, preconiza a integração do ensino com o trabalho real na produção. E Makarenko preconiza a organização da escola sob o coletivismo. A contribuição das teorias é real. Mas, deve-se ter em conta que a pedagogia em questão expressa as características, as necessidades e os interesses da práxis política e econômica do MST.

Compelido a organizar a sobrevivência das famílias nos acampamentos e a produção nos assentamentos, o MST chegou a formulações organizacionais que, embora tendo como referência essas distintas instâncias, confluem em pontos estratégicos.

No acampamento a disciplina é rígida. A tecnologia social de organização empregada é a autogestão do acampamento pelas famílias que o compõe. Essa tecnologia é uma variante radical dos parâmetros e procedimentos democráticos que historicamente

diferenciam as organizações populares das organizações burguesas (VIEITEZ; DAL RI, 2000).

Nos assentamentos, o MST viu-se rapidamente às voltas com os limites da pequena exploração agrária familiar num contexto de supremacia da grande propriedade fundiária e de economia-mundo. A proposta formulada visa a superação das limitações da pequena exploração familiar é a *cooperação*, a qual vem sendo encetada segundo patamares de organização e desenvolvimento bastante diversos. Na mais radical das formas de cooperação experimentadas, até o presente, de alcance ainda restrito, encontra-se a cooperativa de produção de trabalho associado.

Nesse tipo de cooperativa reaparece, como um princípio de organização, a categoria de autogestão. A premissa para o funcionamento da autogestão ou gestão democrática é *a instauração de um modo de apropriação do excedente econômico que descarta a exploração econômica e a subordinação política dos trabalhadores, pilares típicos do capitalismo*. Portanto, esse tipo de organização abre espaço para a vigência de formas igualitárias de produção e de distribuição, bem como para a autogestão dos trabalhadores.

Esclarecemos, pois, a conexão existente entre a pedagogia e a prática política e econômica do MST. A autogestão pedagógica, uma categoria central, é a reedição escolar da autogestão nas organizações políticas e, em parte, nas organizações econômicas de base do Movimento. A categoria de autogestão, na medida que expressa o controle da vida escolar pelos sujeitos imediatos da ação educativa, é demonstrativa das origens da educação de classe desenvolvida no IEJC e na ECC. A liquidação do trabalho assalariado, assim como sua substituição pelo trabalho associado, assinala a razão pela qual desaparecem o mercado de trabalho e a função da escola como habilitadora da força de trabalho assalariado. A formação de organizações econômicas cujo objetivo e função primordiais é a reprodução da comunidade de trabalho rompe com o economicismo, o que possibilita a articulação solidária das cooperativas com as escolas e a conjugação do ensino com o trabalho real.

A cooperativa de produção de trabalho associado representa, hoje, no Movimento a fronteira mais avançada de organização econômica e, num certo sentido, também política. Essa fronteira não reflete as diversas e contraditórias realidades que compõem o universo do Movimento, mas exprime uma tendência programática ou o que pode vir a converter-se

numa linha real de desenvolvimento. Ou seja, a pedagogia adotada pelo Instituto não exprime a realidade multifacetada e controversa do conjunto formado pelas unidades econômicas do MST, mas exprime o segmento mais avançado dessa realidade.

Lopes, estudando um dos maiores assentamentos do MST, cujas cooperativas têm por base a pequena exploração privada familiar, surpreendeu-se com o comportamento conservador e o vigor do individualismo e mercantilismo manifesto por seus integrantes, em razão do que apresenta a seguinte interpretação:

[...] o próprio MST, centrando o cooperativismo como uma de suas principais estratégias de articulação do assentamento - observando a questão a partir do caso em estudo - acaba refém, como que numa armadilha, do próprio sistema que, paradoxalmente, lhe garante ampliar as lutas para além da conquista da terra. Pelo viés econômico e pela lógica produtivista que acabam sendo implementadas pela prática cooperativista, o Movimento não faria mais que deslizar e reproduzir a mesma 'redução da volta ao indivíduo com a prevalência exclusiva do mercado' (Lopes, 2002, p. 324-5).

Lopes, contudo, parece considerar que na agenda cultural do Movimento, da qual faz parte a educação, há um programa mais avançado, com potencial contra-hegemônico e de emancipação que se colocaria para além das limitações da vida econômica que ele observou.

Quando o Movimento se prescreve como sujeito coletivo a partir do indivíduo que produz *vida* e não exclusivamente mercadoria, parece-nos, a partir de nossas impressões no [assentamento] Ireno Alves, que alcança maiores avanços em termos de emancipação social: emerge a possibilidade de um projeto de construção de cultura, salta aos olhos o conteúdo ministrado em suas escolas [...]. Talvez seja aí o campo da ordem contra-hegemônica e efetivamente emancipatória (2002, p.324).

É pouco plausível que no MST o potencial contra-hegemônico e de emancipação possa evoluir separado das atividades econômicas, uma vez que o caráter orgânico das suas várias instâncias é evidente. De qualquer modo, Lopes sugere que a pedagogia do MST é de valor geral para a emancipação dos trabalhadores e que aí pode encontrar-se um dos pontos mais avançados de sua práxis. É bem possível que Lopes tenha razão, o que nos parece verossímil, sobretudo, se levarmos em conta que essa pedagogia enfatiza efetivamente a cooperação, a comunidade de trabalho, a solidariedade, o socialismo e,

enfim, o bem geral dos homens por meio de seu relacionamento numa comunidade real e não simplesmente política.

Se as escolas consideradas estão numa linha democrática e de luta pela emancipação dos trabalhadores como estamos defendendo, elas confluem para a pedagogia crítica brasileira.

Na pedagogia crítica brasileira, a corrente de maior influência é, provavelmente, aquela ligada à tese de que a educação deve contribuir para com a formação de cidadãos reflexivos, críticos, capazes tanto de reivindicarem direitos novos quanto de defenderem os existentes. Nesse sistema de referência conceitual têm papel analítico estratégico as categorias de cultura, cultura política, participação, conscientização e cidadania. Gohn, por exemplo, em instigante artigo sobre a educação no MST, explicita que: “Os conceitos de apoio são os de cidadania, direitos humanos, identidade cultural, participação sociopolítica, etc.” (1999, p.148).

Devido à influência analítica desse referencial teórico, ou ao menos em parte devido a ele, Gohn sintomaticamente intitula o seu artigo de *A formação do cidadão nos cursos do MST*. Por razão análoga, julga ver que no projeto educativo do MST está implícita uma visão emancipatória de que o caminho para a libertação é a conscientização (1999, p. 175). Entende, ainda, que “De uma forma geral, pode-se afirmar que a concepção pedagógica presente nas práticas do MST decorre de um modelo de Educação Popular vigente no Brasil dos anos 80 na qual a organização é, ao mesmo tempo, um objetivo e um meio” (1999, p. 174).

Há influências do modelo de educação popular na pedagogia do MST. E é inegável que a conscientização dos educandos é uma das tarefas que as escolas consideradas propõem-se. Porém, há, também, muitas diferenças entre a pedagogia do MST e o universo categorial em que se move a pedagogia crítica.

A denominada pedagogia crítica aporta uma importante contribuição à pedagogia brasileira ao exercer uma influência ampla que se manifesta no meio acadêmico e em movimentos sociais, como no próprio MST. Entretanto, seguindo muito possivelmente as tendências gerais que, como indicamos no início deste trabalho, tanto influenciaram, e seguem influenciando, os intelectuais e as organizações dos trabalhadores desde o início do século passado, ela opera na atmosfera intelectual do iluminismo, enfatizando as virtudes e

virtualidades da comunidade política, dos direitos sociais, etc. Por isso, as suas categorias de referência, de análise como, também, político-operatórias são, como diz Gohn na ilustração mencionada, as de cidadania, direitos humanos, identidade cultural e participação política. Mas, o que se passa com as categorias do iluminismo na época da globalização, do fantástico salto produtivo em curso, do desemprego estrutural e da precarização geral do trabalho? O iluminismo sempre foi hostil por natureza às teses efetivamente democráticas. O MOP, bem como correntes de pensamento crítico, entretanto, como vimos no início deste trabalho, julgaram, e ainda julgam, que é possível avançar pelo caminho do progresso social respeitando a demarcação categorial, na teoria e na prática, do iluminismo. Mas o que estamos assistindo é uma derrocada dessa tese, porque ao contrário do que se supunha, quando se trata do progresso social no quadro do capitalismo, não há nenhuma conquista definitiva, nenhum elemento consagrado como inerente à civilização. Nas palavras de Kurz:

[...] o paradigma do Iluminismo está tão esgotado quanto a economia do moderno sistema produtor de mercadorias, do qual ele foi simplesmente a expressão filosófica. As idéias iluministas centrais de 'liberdade', 'igualdade' e de 'auto-responsabilidade' do 'indivíduo autônomo' estão, segundo seu conceito, talhadas para a forma capitalista do sujeito do 'trabalho abstrato' (Marx), da economia empresarial, do mercado totalitário e da concorrência universal. Liberdade e igualdade no sentido do Iluminismo foram sempre idênticas à auto-submissão dos homens às formas sociais do sistema capitalista (2004, p.14-15).

Num certo sentido, a pedagogia do MST nas escolas examinadas enfrenta problemas semelhantes aos que enfrentam as escolas democráticas americanas, e que enfrentariam, também, qualquer experiência de democratização escolar substantiva. Como superar o iluminismo tendo que se mover em seu meio, criando e aplicando categorias mentais e sociais que o transcendam e, ao mesmo tempo, tratando de conservar o que aportou de válido e universal à humanidade?

O encaminhamento positivo da solução deste problema seria muito facilitado pela eclosão de uma revolução social e política de tipo soviético. Porém, mesmo na presença de uma revolução, a solução do problema estaria longe de ser imediata e automática. A razão é que as categorias do capital encontram-se molecularmente distribuídas e arraigadas por toda a sociedade, desde os acontecimentos mais simples aos mais complexos. Demonstrou-

o a revolução russa quando, por exemplo, educadores como Pistrak e Makarenko, partidários de uma educação socialista e democrática, foram praticamente ignorados e, finalmente isolados, no processo de evolução dessa revolução, tragados pela ascendência da pedagogia conservadora.. Não sabemos se o MST extraiu lições da experiência russa. O fato é que ele não opera apenas dentro dos marcos legais, tratando de acumular forças em função da revolução futura e, também, trata de promover imediatamente modificações estratégicas nas relações sociais das organizações, estejam ou não em consonância com os preceitos da Ordem.

A pedagogia do MST continua a reproduzir o iluminismo. Contribui para isso, principalmente no plano econômico, na medida em que continua a ensinar seus educandos a produzirem mercadorias em seus assentamentos. Entretanto, ao mesmo tempo, o MST iniciou um processo de insurgência contra o iluminismo. Isso ocorre com a luta pela reforma agrária e com a mudança no modo de apropriação do excedente econômico em sua economia, ou seja, com a liquidação da produção da mercadoria força de trabalho. É uma alteração na base material tão notável quanto incipiente. Mas é suficiente para que a dimensão mais importante de sua pedagogia coloque-se no terreno de uma concepção do mundo na qual se procura enfatizar as categorias e valores democráticos.

A pedagogia do MST reafirma a importância estratégica da categoria de conscientização como instrumento de libertação tão característica da pedagogia crítica. Contudo, essa categoria aparece num contexto mental e prático muito diferente do usual. A luta social aparece francamente como luta de classes e este é o grande *entorno* no qual se move a conscientização do Movimento. Essa conscientização, porém, diferentemente da práxis predominante no MOP, não se esquia, ainda que parcialmente, do enfrentamento imediato e da negação de categoriais de organização e funcionamento típicas do capitalismo.

Nesse duplo movimento, que embrionária e contraditoriamente realiza o MST, podemos vislumbrar a superação da carta dos direitos do homem e do cidadão ou, dito de outra forma, como o cidadão pode começar a ser absorvido no trabalho associado, ou como é possível dar início a um processo de superação das antinomias existente entre os conceitos de homem e cidadão, economia e política.

Encerrando o trabalho, podemos introduzir a última questão das que fizemos quando empreendemos esta investigação. A educação do MST pode constituir-se em uma pauta indicativa para outros setores educacionais das classes populares?

Este é um momento de crise inaudito para o MOP e, provavelmente, também para o capital. Os paradigmas da esquerda têm de ser repensados. O movimento social majoritário parece não ter tomado ainda plena consciência dessa necessidade, o que é um estímulo para a emergência de reflexões inovadoras. A tarefa histórica da crítica produziu avanços sociais consideráveis. Porém, vemos como estes avanços estão sendo rapidamente erodidos pela contra-ofensiva retrógrada das classes hegemônicas sem que os trabalhadores consigam reter e menos ainda reverter o processo. Concluímos que é necessário radicalizar a crítica e, talvez o mais importante, modificar substancialmente o seu teor.

Na educação a idéia de conscientização como instrumento de libertação precisa ser retomada num outro contexto, como o está fazendo o MST, pois à luz da contra-ofensiva burguesa vai tornando-se evidente que essa metodologia não mais está atendendo aos desafios postos ao movimento democrático. O que a práxis da pedagogia do MST indica-nos é que não basta conscientizar por meio dos conteúdos, da reflexão crítica. A conscientização por meio da aprendizagem reflexiva e crítica é importante, mas mais importante ainda é a experiência de luta social concreta e a transformação das relações de produção pedagógicas burocráticas em democráticas, o que é indissociável da defesa da escola pública em todos os níveis, da instauração da gestão democrática em todos os níveis, e, tanto quanto possível, da articulação desse movimento transformador com o questionamento das relações de produção capitalistas.

Esse *programa* não pode caminhar simplesmente no marco dos direitos do homem e do cidadão. Ao contrário, esse programa requer imediatamente um enfrentamento recorrente com esses conceitos. A pedagogia do Movimento mostra-nos uma das maneiras possíveis de começar esse processo. Porém, a pedagogia do MST, com sua base no trabalho associado não deve ser a mais importante referência categorial de um movimento dessa natureza. A grande referência ideológica que deve iluminar uma empreitada social dessa magnitude, no nosso entender, é a ignorada ou esquecida formulação de Marx (1980) de que a edificação de uma sociedade sem classes e, portanto, não produtora de mercadorias tem como um de seus supostos a emancipação do trabalho e, conseqüentemente, a união

dos produtores associados. Numa palavra, a referência de um movimento democrático e socialista não pode ser a categoria de cidadania, mas, sim, a de *produtores associados*.

Anexo I

Anexo II

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Introdução. In: ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. 128p.
- ANWEILER, O. **Los soviets em Rusia – 1905/1921**. Madrid: Zero, 1975. 333 p.
- APPLE, M. ; BEANE, J. (orgs.) **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 159 p.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1976. 301 p.
- BELUZZO, L.G. Brasil, o passado do futuro. **Carta Capital**. São Paulo, Ano X, n. 261, p.35-36, out., 2003.
- BETTELHEIM, C. **A luta de classes na União Soviética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 479 p.
- BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina**. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo, 67).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, [1975 ?] 302 p.
- BOWLES, S. , GINTIS, H. **Scholing in capitalist America – educational reform and the contradictions of economic life**. Massachusetts: Basic Books, 1976. 340 p.
- BOYER, R. **La flexibilidad del trabajo en Europa**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986. 372 p.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 379 p.
- BRENNEISEN, E. C. **Relações de poder, dominação e resistência: a organização social e da produção em assentamentos rurais na região oeste do Paraná**. 2000. 280 f. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRENNER, R. **O Boom e a bolha**. Os Estados Unidos na economia mundial. Rio de Janeiro: Record, 2003. 414 p.

BRETONES, F. D. Desempleo y cooperativismo. **Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa**. Valencia: Ciriéc España, n. 35, ag., p. 161-175, 2000.

BRICIANER, S. **Antón Pannekoek y los consejos obreros**. Barcelona: Anagrama, 1976. 394 p.

BRIDGES, W. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995. 269 p.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais do que escola. 2. ed. Rio de Janeiro :Vozes, 2000. 276 p.

CARVALHO, H. M. de A emancipação do movimento no movimento de emancipação social continuada (resposta a Zander Navarro). In: SANTOS, B.S. (Org.). **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 5, p. 233-260.

CASTILLO, J.J. **Las nuevas formas de organización del trabajo**. Viejos retos de nuestro tiempo. Madrid: Ministerio de Trabajo y seguridad Social, 1991. 554 p.

CLAUSEWITZ. **Arte e ciência da guerra**. Lisboa: Maria da Fonte, 1973. 197 p.

COLE, G. D. H. **A century of co-operation**. Manchester: s.e., 1945.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. Perspectivas da cooperação agrícola nos assentamentos. **Caderno de Cooperação Agrícola**. São Paulo, n. 4, 1995.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. **CONCRAB: quatro anos organziando a cooperação**. São Paulo, 1996a.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. **Caderno de Formação**. São Paulo, n. 21, 1996b.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. **Caderno de Cooperação Agrícola**. São Paulo, n. 5, abr., 1997.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. **Evolução da concepção de cooperação agrícola do MST (1989 a 1999)**. São Paulo: Concrab, 1999.

COSTA, A. L. M. C. Não se ufane tanto. **Carta Capital**. São Paulo, n. 261, out., p. 28-31, 2003.

COSTA, C. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra**: a experiência do curso de magistério. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília.

DAL RI, N. M. **Educação, capital e trabalho**: fundamentos da educação popular. 1987. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DAL RI, N. M. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade**. 221 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAL RI, N. M. ; VIEITEZ, C. G. A economia solidária e o desafio da democratização das relações de trabalho no Brasil. In: DAL RI, N. M. (org.) **Economia solidária**. O desafio da democratização das relações de trabalho. São Paulo: Arte & Ciência, 1999. Cap. 1, p. 11-42.

DECLARACIÓN de la Alianza Cooperativa Internacional sobre la Identidade Cooperativa aprovada em Manchester em el XXXI Congresso de la ACI. **Revista de Debate sobre Economía Pública Social y Cooperativa**. Valencia, n. 19, out., p. 37-9, 1995.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992. 287 p.

DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e legislação correlata. São Paulo: Edipro, 1997.

DUNLOP, J.T.; GALERSON, W. **El Trabajo en el siglo XX**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985. 385 p.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 245 p.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1970. 425 p.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 413 p.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 318 p.

- FOLHA DE S. PAULO. Como funciona o MST. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 nov. 2002. Caderno 1, p. A 10.
- FOLHA DE S. PAULO. Editoriais.Trabalho precário. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 11 nov. 2003. Folha Opinião, p. A2.
- FOLHA DE S.PAULO. Participação dos salários no PIB é a menor em 13 anos. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 10 dez. 2003. Caderno 1, p. A 1.
- FOLHA DE S. PAULO. Da Sucursal do Rio. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 27 dez. 2003. Folha Dinheiro, p. B3.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo, 5)
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p. (Educação e Comunicação, 1)
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 218p. (O Mundo de Hoje, 21).
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235 p.
- GACETA SINDICAL. **Sindicato y sociedad**. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2001. 262 p.
- GALLIANO, A. G. **O método científico**. Teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.
- GALLO, A. R. **Empreendimentos econômicos solidários: alternativas organizacionais de (re)inserção social e econômica**. 2003. 270 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- GARCIA, R. C. **Iniquidade social no Brasil: uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento**. Brasília: IPEA, 2003. 37 p.
- GIL, J.I.; FERNÁNDEZ, L.M.; SANTOS, J. **Técnicos y cuadros médios industriales y sindicalismo de classe**. ¿Un desencuentro injustificado? Madrid: Federación Minerometalúrgica de CC.OO, 1999. 152 p.
- GOHN, M. G. A formação do cidadão nos cursos do MST. **Sociologias**. Porto Alegre, ano I, n. 2, jul./dez., p. 144-189, 1999.

- GOIS, A. Escolarização aumenta no país. São Paulo. **Folha de S. Paulo**, 9 mai. 2002. Caderno Censo 2000, p. A 6.
- GORDON, D. M.; EDWARDS, R.; REICH, M. **Trabajo segmentado, trabajadores divididos**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986. 338 p
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. 444 p.
- GUTIERREZ, A. C. M. A democracia industrial na Espanha: origens e desenvolvimento das empresas de trabalho associado no século XX.. **Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa**. Madrid, CIRIEC España, n. 44, abr., p.154, 2003.
- HARRIS, P. O cerco ao governo Bush. **Carta Capital**. São Paulo, n. 262, 15 out. 2003. p.12-16.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 1995-1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Iterra. Memória cronológica. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis, Ano I, n. 1, fev., 2001a.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Instituto de Educação Josué de Castro. Projeto Pedagógico. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis, Ano I, n. 2, mai., 2001b.
- IZIDORO, A. L. Excluído do transporte vira morador de rua. Com teto, sem condução. Mesmo tendo casa, trabalhadores dormem nas vias e em albergues para poupar dinheiro do ônibus. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 27 out. 2003. Folha Cotidiano, Caderno p. C.1.
- JAEGER, W. **Paidéia**. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1413 p.
- KRUPSKAYA, N. K. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986. 221 p.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do Trabalhador. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1991. 205 p.
- KURZ, R. A nova simultaneidade histórica. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 25 jan. 2004. Folha Mais, p. 14-15.
- LAZZARATO, M. , NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 108 p. (Coleção Espaços do Desenvolvimento).

- LEANDRO, J. B. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão - SP.** 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LENIN, V.I. **¿Qué hacer?.** Moscú: Progreso, 1981. 235 p.
- LENINE, V. I. **O esquerdismo, doença infantil do comunismo.** Lisboa: Maria da Fonte, s. d. 145 p.
- LOJKINE, J. **A classe operária em mutações.** Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990. 236 p.
- LOMBARDI, F. **Las ideas pedagógicas de Gramsci.** Barcelona: Redondo, 1972. 104 p.
- LOPES, J.M.A. O dorso da cidade: os sem-terra e a concepção de uma outra cidade. In: SANTOS, B. S. (org.) **Produzir para viver.** Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 4, p. 283-328 .
- LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko.** Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p.
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 271 p.
- MAKARENKO, A. Metodologia para a organização do processo educativo. In: LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko – Vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p. (2002a)
- MAKARENKO, A. De minha experiência de trabalho. In: LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko – Vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p. (2002b)
- MAKARENKO, A. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko – Vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p. (2002c)
- MANACORDA, M. A **Marx y la pedagogía moderna.** Barcelona: Oikos-Tau, 1969. 212p.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220 p.
- MARX, K. **A questão judaica.** Rio de Janeiro: Laemmert, 1969. 127 p.

- MARX, K. **Manuscritos de 1844**. Economía, política y filosofía. Buenos Aires: Estudio, 1972. 218 p.
- MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos 1**. São Paulo: Edições Sociais, 1975. p. 221-243
- MARX, K. Manifiesto del Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores sobre la guerra civil en Francia en 1871. In: MARX, K.; ENGELS, F.; LENIN, V. **La Comuna de Paris**. Madrid: Revolución, 1980. p. 7-75.
- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v. 1, v.2.
- MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. Madrid: Sigloveintiuno, 1984, v.1. 500 p.
- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. Livro 3, v. 5.
- MARX, K. ; ENGELS, F. Manifiesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos 3**. São Paulo: Edições Sociais, 1975.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Unicamp, 2002. 1102 p.
- MILLER, P.; O'LEARY, T. The factory as laboratory. In: POWER, M. **London school of economic and politics science**. Cambridge: University Press, 1994. p. 120-150
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s.l., n. 9, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Nossos valores. **Caderno do Educando**. São Paulo, n. 1, 1999. (Para soletrar a liberdade 1)
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Veranópolis: Iterra, 2001. 52p
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. **Boletim da Educação**. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Apresenta informações sobre o MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/html>. Acesso em: 29 nov. 2003.

NAVARRO, Z. Mobilização sem emancipação. As lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, B. S. (org.) **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 4, p. 189-232.

OIT. **La participación en la empresa 1981-1985**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 1987, 406 p.

OZÉRSKAYA, F. S. Del compilador. In: KRUPSKAYA, N. K. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

PETITAT, A. **Produção da escola. Produção da sociedade**. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268 p.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 224 p.

POKER, J. G. A. B. **Reiventando a vida**: Uma análise da metodologia empregada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para implantar formas de cooperação em assentamento de reforma agrária. 298 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

PRADO JUNIOR, C. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1978. 267 p.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995. 347 p.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**. Raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981. 177 p., v. 1.

SANTOS, B.S. (Org.). **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 514 p.

SANTOS, B.S.; RODRÍGUEZ, C. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. S. (org) **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 23-78

- SHORTER, E.; TILLY, C. **Las Huelgas en Francia 1830-1968**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985. 566 p.
- SINGER, P. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, B.S. (Org.). **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Cap. 1, p. 81-130.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da. Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniências. **ORG & DEMO**. Marília, n. 3., p.63-75, 2002.
- SKATKIN, M. N. N. K. Krupskaya: fundadora de la teoria pedagogica de la instruccion politenica y la educacion laboral. In: KRUPSKAYA, N. K. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986. 221 p.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1976. 410 p.
- TAYLOR, R. Globalização pede nova estratégia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1999. Dinheiro, 2-4.
- THERBORN, G. **Ciencia, clase y sociedad**. Sobre la formación de la sociología y del materialismo histórico. Madrid: Siglo Veintiuno, 1980. 466 p
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994. 175 p.
- TOCQUEVILLE, A. **O Antigo Regime e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1989. 212 p.
- UNITED NATIONS CONFERENCES ON TRADE AND DEVELOPMENT. **Informe sobre el comercio y el desarrollo**. Nueva York: Ginebra: UNCTAD: Naciones Unidas, 2003.
- VIEITEZ, C. G. Temas da autogestão dos trabalhadores. In: VIEITEZ, C. G. (org.) **A empresa sem patrão**. Marília: UNESP, 1997. p. 9-24.
- VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Virtualidades político-sociais das organizações econômicas dos trabalhadores. **Organizações e Democracia**. Marília, n. 1, p. 53-70, 2000.
- VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação e organizações democráticas. IN: DAL RI, N. M.; MARRACH, S. A. **Desafios da educação do fim do século**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000b.
- VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Trabalho associado**. Cooperativas e empresas de autogestão. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 151 p.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Porto: Afrontamento, 1974. 400p. v.1 e 363 p. v. 2.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico & civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 143 p.

WEBER, M. Burocracia. In: GERTH, H.H.; MILLS, W.(Org.). **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 530 p.