

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO EM MOVIMENTOS SOCIAIS:
PRINCÍPIOS EDUCATIVOS TRANSCENDENTES E COMUNS AO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
(MST), AOS SOCIALISTAS UTÓPICOS OWENISTAS E AOS
CARTISTAS BRITÂNICOS**

MARÍLIA – 2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO EM MOVIMENTOS SOCIAIS:
PRINCÍPIOS EDUCATIVOS TRANSCENDENTES E COMUNS AO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
(MST), AOS SOCIALISTAS UTÓPICOS OWENISTAS E AOS
CARTISTAS BRITÂNICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA – 2014

Silva, Cláudio Rodrigues da.

S586e Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos socialistas utópicos owenistas e aos cartistas britânicos / Cláudio Rodrigues da Silva. – Marília, 2014.
202 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 179-202

Orientador: Neusa Maria Dal Ri.

1. Democratização da educação. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 3. Cartismo. 4. Owen, Robert, 1771-1854. I. Título.

CDD 379

TERMO DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista

2º Examinador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista

3º Examinador: Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente – SP

Aos trabalhadores sem-terra.

AGRADECIMENTOS

Esta seção, denominada agradecimentos, serve tanto para registrar agradecimentos, quanto para uma espécie de memorial no qual constam algumas pessoas e organizações que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa ou então que simplesmente merecem ser citadas, sem nenhuma explicação. Importante registrar que nem todas as pessoas ou organizações citadas necessariamente compartilham, total ou parcialmente, o ponto de vista ou conteúdo desta pesquisa, aliás, muitas sequer os conhecem.

Professora Neusa, responsável solidária (mas sem responsabilidade solidária) por minha não desistência do curso de Pedagogia logo no segundo dia, do primeiro semestre, do primeiro ano, quando me ajudou a começar a entender que esse curso pode(ria) ser muito mais do que o senso comum acadêmico acredita ou afirma ser, ou mesmo faz dele. Como orientadora na Graduação e no Mestrado, sempre me instigou à pesquisa, colocando desafios, respeitando meu jeito esquisito de não ser (ou de estar), bem como meus limites decorrentes do não saber ou do não compreender, mas sempre com o rigor metodológico necessário. Agradeço pelo apoio e compreensão, inclusive diante dos imprevistos não computáveis para fins burocráticos, assim como pela cessão de fontes para pesquisa. Agradeço também pela orientação e pela oportunidade (no melhor sentido dessa palavra, se é que ele existe) de poder desenvolver esta pesquisa – em especial pelos Movimentos envolvidos –, cuja realização em momento algum me fez sentir como se estivesse a fazer um trabalho alienado e estranhado. Realizar esta pesquisa, além de ter sido um prazer, ajudou-me a (re)pensar aspectos de minha trajetória pessoal e acadêmica.

Integrantes das bancas examinadoras. Além de Profa. Neusa, Prof. Candido Giraldez Vieitez, Profa. Érika Porceli Alaniz, Prof. Henrique Tahan Novaes e Prof. Carlos Bauer de Souza (Suplente), por aceitarem o convite e pelas importantes e pertinentes contribuições, ainda que algumas delas, principalmente por minhas limitações, não tenham sido total ou parcialmente incorporadas.

Integrantes do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*, tanto do grupo integrado por pós-graduandos, quanto do grupo integrado por estudantes da graduação. As leituras, as discussões, o compartilhamento de textos, fichamentos, entre outros, contribuíram muito no processo de reflexão e escrita da dissertação.

Integrantes do Grupo de Estudos sobre *Teoria da História em Althusser*, em especial Prof. Jair Pinheiro, Renato, Rodrigo e César.

Integrantes do Grupo de Estudos *Filosofia da Práxis*, em especial Marcão e Jean. 10 anos de *Brado Informativo*. Cadê o *Brado*?

Profa. Anna Augusta Sampaio Oliveira e Prof. Vandef Pinto da Silva, orientadores em outras circunstâncias e cursos, pelo incentivo.

Prof. Fábio Kazuo Ocada, inclusive pela cessão de materiais para pesquisa.

Professores do curso de Pedagogia, de Ciências Sociais, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Funcionários do Setor de Pós-graduação – Denise, Tatiana, William, Ana (heraclitianamente, sempre Ana), Márcia, Cintia e Paulo.

Funcionários da Biblioteca, em especial Lair (o Soares), Telma, Eder, Lilian e Fernanda pelas inúmeras e prontas colaborações.

Funcionários da manutenção, da limpeza e outros setores, especialmente Celso, Dirceu, Ditinho, Silvio e Zé.

CAPES, pelo apoio financeiro.

Matheus Bortoleto, inclusive pela cessão de materiais para pesquisa.

Estudantes do curso de Ciências Sociais da turma de 2010.

Angel e Esdras: não é fácil morar junto (comigo!).

Inumeráveis camaradas que, em momentos mais complicados, reiteraram a disponibilidade em ajudar – de verdade! – no que necessário fosse.

Leandro Alex, pelas ideias (des)conexas nos bares da vida – Bar Copacabana do Morro do Querosene.

Nathany: vendo o sol nascer nascente.

Gian e Dani, por terem me recebido, quando estava oficialmente na condição de sem-teto, sem-terra, sem-salário, sem-bolsa, sem-tudo, sem-nada. E também por inúmeras outras coisas.

Neto, pelas ideias com ou nada a ver, pela força sempre presente, mesmo quando ausente.

Dani: um salve também.

Josefa, Kôda e Almerindo, pelos inúmeros e constantes apoios e compreensão.

Agnes, pelo incentivo e pelas inúmeras e constantes contribuições, inclusive materiais, tanto em momentos de maresia, quanto em momentos de maremoto (ou *tsunamis*).

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.

RESUMO

A pesquisa, documental e bibliográfica, apresenta os principais princípios teórico-práticos educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos socialistas utópicos owenistas e dos cartistas britânicos, verificando a forma de operacionalização e realizando um cotejamento desses princípios educativos nas experiências educacionais levadas a cabo por esses Movimentos. Os princípios são: a) elaboração e implementação de um projeto próprio de educação conforme as necessidades e ideologias dos respectivos Movimentos; b) a negação dialética do ensino oficial; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) ações visando formar os próprios educadores em consonância com a concepção de mundo e de educação dos respectivos Movimentos; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo; f) constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora. Os resultados apontam que, com as devidas ressalvas e especificidades decorrentes das diferenças entre as ideologias, as visões de mundo, bem como entre os momentos históricos de atuação de cada Movimento, esses princípios são transcendentais e comuns aos Movimentos mencionados.

Palavras-chave: Educação democrática; Trabalho associado; MST; Cartismo britânico; Owenismo.

SILVA, C. R. *Education and work in social movements: educational principles of transcendental and common to the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), to the Utopian Socialists Owenists and the British Chartists*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.

ABSTRACT

The documentary and bibliographical research, presents the main theoretical and practical educational principles of the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), Utopian Socialist Owenists and the British Chartists, checking the form of operation and conducting to a confrontation of these educational principles in educational experiments carried out by these Movements. The principles are: a) design and implementation of a project of education according to the needs and ideologies of their Movements; b) the dialectical negation of the official education; c) implementation of democratic management in associations and schools of the Movements; d) actions aiming to the educators themselves in line with the conception of world education of their own Movements ; e) articulation between education and productive work; f) constitution and spread of a conception of the world regarding each Movement and the working class. The results show that, with appropriate caveats and specificities arising from differences between the ideologies, the worldviews, and between the historic moments of actuation of each Movement, these principles are common and transcendent to the Movements mentioned.

Keywords: Democratic education; Associated work; MST; British Chartism; Owenism.

“O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo.” (MST, 2001, p. 19)

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I – Conjunturas de fundação e atuação dos movimentos	18
1.1 Conjuntura de fundação e atuação do Owenismo e do Cartismo	19
1.2 Notas sobre o Movimento Owenista	27
1.3 Notas sobre o Movimento Cartista	30
1.4 Conjuntura de fundação e atuação do MST	34
1.5 Notas sobre o MST	42
Capítulo II - Projetos próprios de educação	47
Capítulo III - Negação dialética do ensino oficial estatal	67
Capítulo IV - Gestão democrática	87
Capítulo V - Formação dos próprios educadores	106
Capítulo VI - Articulação entre ensino e trabalho produtivo	119
Capítulo VII - Uma visão de mundo concernente à classe trabalhadora	135
Capítulo VIII - Educação no trabalho associado: potencialidades e desafios	152
Conclusão	174
Referências	179

INTRODUÇÃO

Primeiramente, é importante registrar que se todos os trabalhos científicos são, de alguma forma, necessariamente coletivos, pois se valem de conhecimentos e de contribuições anteriores que, a rigor, são cumulativos e construídos por toda a humanidade, esta pesquisa é várias vezes mais coletiva, pois, além de fazer parte de um projeto mais amplo (DAL RI, 2012), tenta aproveitar e incorporar as contribuições decorrentes de leituras e discussões realizadas regularmente no âmbito do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*, tanto do grupo integrado por pós-graduandos e pesquisadores, quanto do grupo composto por estudantes de graduação.

Esta pesquisa está integrada a projeto mais amplo da orientadora (DAL RI, 2012) denominado *Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado*, que propõe um estudo dos movimentos dos trabalhadores do século XIX, tais como o cartismo britânico¹, anarquismo, socialismo utópico e marxismo, realizando um cotejamento com movimentos sociais atuais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil e o Movimento Zapatista do México, com o objetivo de verificar a existência de proposições comuns e transcendentais nas propostas educacionais desses Movimentos. Nesta pesquisa, no entanto, trabalha-se com o MST, com os socialistas utópicos owenistas e com os cartistas britânicos².

O problema de pesquisa está sintetizado na seguinte questão: há princípios educativos comuns ou gerais entre as proposições educacionais e suas aplicações e/ou experiências realizadas nas escolas e associações do MST, dos owenistas e dos cartistas?

Trabalha-se com a hipótese de que o MST, os owenistas e os cartistas têm princípios *educativos* comuns, quais sejam: a) elaboração e implementação de um projeto próprio de educação conforme as necessidades e ideologias dos respectivos Movimentos; b) a negação dialética do ensino oficial; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) ações visando formar os próprios educadores em consonância com a concepção de mundo e de educação dos respectivos Movimentos; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo; f) constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora.

¹ A especificação do cartismo britânico tem por objetivo distinguir ou evitar associações com o cartismo português (SARDICA, 2012), cujos objetivos e pressupostos são outros.

² Em dados momentos, também mencionados, respectivamente, apenas como owenistas ou owenismo, e como cartistas ou cartismo.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar os principais princípios teórico-práticos educacionais do MST, dos owenistas e dos cartistas e se estes princípios são comuns ao MST.

Por objetivos específicos tem-se: a) verificar a forma de operacionalização desses princípios educativos nas experiências educacionais levadas a cabo pelo MST, pelos owenistas e pelos cartistas; b) proceder a um cotejamento entre os princípios educativos implementados pelos três Movimentos discriminados.

Embora denominados de princípios educativos, esclarece-se que os itens trabalhados foram estabelecidos para fins desta pesquisa, ou seja, determinados a partir da análise inicial efetuada por Dal Ri (2012; 2013). Isso não significa que esses mesmos itens apareçam nos textos dos Movimentos analisados como princípios, embora possam também ser denominados assim por eles. Não significa também que as categorias utilizadas para nomeação de cada princípio constem nos documentos analisados, nem mesmo que tais categorias tenham uma compreensão unívoca entre todos os Movimentos, não podendo, portanto, serem tomadas nas acepções correntes e atuais, haja vista as especificidades político-ideológicas e os momentos históricos de cada Movimento.

Os procedimentos adotados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. São entendidos por documentos os materiais em sua íntegra e sem interpretações ou ainda passíveis de novas interpretações e por bibliografia textos escritos inclusive a partir de documentos.

Os procedimentos básicos foram o levantamento bibliográfico e documental, a leitura, a análise e a interpretação de documentos e bibliografias relacionados às temáticas envolvidas nesta pesquisa. Foram utilizados preferencialmente textos oficiais dos próprios Movimentos, assim como de seus principais teóricos e intelectuais orgânicos e, também, textos de autores que se dedicaram ou se dedicam à pesquisa dos Movimentos e das temáticas tratados nesta pesquisa.

Os principais autores utilizados foram, para o Owenismo, Robert Owen (1967a; 1967b; 2002), fundador e principal ideólogo e militante desse Movimento; para o Cartismo, Lovett e Collins (1840), dois dos principais ideólogos e militantes desse Movimento; e para o MST, além dos textos do próprio Movimento, foram utilizados textos de alguns de seus principais intelectuais orgânicos, entre eles, Caldart (1997; 2004) e Stedile e Fernandes (2001).

A escolha dos Movimentos objetos desta pesquisa decorre de sua importância e de sua expressividade nos respectivos momentos históricos, bem como das especificidades teórico-

práticas de cada um deles. Os cartistas e os owenistas foram escolhidos por estarem entre os pioneiros e mais importantes Movimentos organizados das classes trabalhadoras, em especial no contexto de formação da classe operária na Inglaterra (ENGELS, [19--]; 2008; MORTON; TATE, 1968; THOMPSON, 1987a).

Entre os Movimentos analisados, ao MST é dedicado maior espaço e destaque por diferentes motivos, alguns deles enunciados a seguir. Há dificuldades para a obtenção de materiais sobre os owenistas e os cartistas que discutam seus princípios educativos. Já em relação ao MST há uma quantidade significativamente maior de materiais relacionados aos princípios educativos analisados, sejam de autoria do próprio Movimento ou de seus intelectuais orgânicos, sejam decorrentes de pesquisas acadêmico-científicas.

O MST é um movimento em atuação, propiciando, de maneira contínua, elementos para análises e contribuições empíricas para a atualidade. Além disso, dispõe de um acúmulo histórico em termos práticos e teóricos, seja decorrente da própria atuação por aproximadamente três décadas, seja decorrente das produções ou da atuação de outros movimentos ou autores que o precederam.

Assim, a intenção não é apresentar o MST como vanguarda dos movimentos sociais ou da classe trabalhadora. Convém ressaltar que o Movimento, nos documentos analisados, não se apresenta nem se propõe a ser a vanguarda, mas, ao invés, entende que para atingir os objetivos e bandeiras por ele propostos depende do envolvimento e da cooperação massivos entre trabalhadores e seus movimentos, tanto da cidade, quanto do campo.

Reitera-se também que os principais elementos do trabalho associado estão presentes, enquanto princípios, em documentos do MST. Todavia, isso não quer dizer que o trabalho associado esteja presente ou tenha todos os seus princípios aplicados plenamente em todos os assentamentos, nem mesmo que seja predominante no MST, um Movimento heterogêneo em diversos aspectos e pelos mais variados motivos. O projeto de pesquisa em andamento denominado *Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, coordenados por Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri, colaborará no sentido de analisar empiricamente diferentes assentamentos do MST, demonstrando eventuais diferenças em termos de implementação dos princípios do Movimento, bem como dos princípios do trabalho associado.

Sabe-se que há inúmeros apontamentos, tanto por abordagens de esquerda, quanto de direita – muitos deles apresentados na própria bibliografia utilizada nesta pesquisa –, sobre os Movimentos mencionados, em especial no que se refere às contradições e descompassos entre

o postulado e o executado, bem como sobre o caráter desses Movimentos, se reformistas ou revolucionários. Ainda que sejam questões importantes e pertinentes e que sua problematização possa contribuir para o aprofundamento do debate e do cotejamento, não serão abordadas, haja vista as limitações de variadas ordens desta pesquisa, em especial no que se refere aos objetivos. É um ponto que fica em aberto, passível de aprofundamentos e que, provavelmente, contribuiria para demonstrar, com mais detalhes, as diferenças entre esses Movimentos, bem como os avanços que determinados setores das classes trabalhadoras conseguiram no decorrer das lutas e da história.

Com as devidas ressalvas, dados os momentos e as especificidades dos Movimentos, aventa-se a hipótese de que esses princípios estão, desde a Revolução Industrial, presentes em diferentes iniciativas educacionais de setores da classe trabalhadora. Seriam, portanto, transcendentais e comuns aos Movimentos mencionados (DAL RI, 2012; 2013), estando relacionados ou condicionados principalmente pelas condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores, em especial a correlação de forças em cada conjuntura.

A partir dos dados apresentados por Braverman (1974), Engels (2008), Enguita (1989), Owen (1967a; 1967b; 1968; 2002), Thompson (1987a, 1987b; 1987c) e Dal Ri (2012; 2013) aventa-se que alguns dos *princípios educativos* adotados pelo MST já estavam presentes em movimentos sociais de trabalhadores de outros momentos históricos. Isso reitera a tese apresentada por Dal Ri (2012; 2013) da existência de princípios educativos transcendentais e comuns a movimentos de trabalhadores, especialmente a partir da Revolução Industrial. Esta pesquisa pretende contribuir para a verificação e demonstração dessa hipótese, especificamente em relação ao MST, aos owenistas e aos cartistas.

A relevância de se pesquisar o MST decorre do fato de, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 183, grifos dos autores), ser “[...] uma *organização coletiva de massas* que luta para alcançar determinados objetivos sociais” e que criou um sistema educacional próprio.

Segundo o MST (2010, p. 23) seu “[...] trabalho com educação [...] está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento”. Além disso, suas iniciativas educacionais são reconhecidas por diversas organizações sociais e acadêmicas nacionais e internacionais e pelo Estado, que financia parte dessas atividades por meio de Programas, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (INCRA, 2010; SECOM, 2011).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) ressaltam ainda que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa da experiência

pedagógica deste Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”.

Embora haja significativa quantidade de pesquisas sobre a educação no ou do MST, o projeto amplo (DAL RI, 2012) e esta pesquisa inovam pelos objetivos a que se propõem, em especial pelo cotejamento com movimentos sociais de trabalhadores de outros momentos históricos e países e, na perspectiva deste projeto, não estudados no Brasil.

São investigados os cartistas e os owenistas, dois movimentos eminentemente urbano-industriais, que atuaram principalmente na Inglaterra, na primeira metade do século XIX, e o MST, um movimento eminentemente ligado ao campo, atuante no Brasil, a partir da década de 1980.

Independentemente de suas especificidades, esses Movimentos têm em comum o fato de serem organicamente vinculados a setores das classes trabalhadoras. Assim, esse aspecto comum é mais relevante que os aspectos específicos que os diferenciam. Além disso, o interesse desta pesquisa está centrado na questão educacional, em especial nas propostas e experiências levadas a cabo por esses Movimentos.

Ainda quanto à relevância deste trabalho, ao demonstrar que os três Movimentos mencionados têm princípios educativos comuns e transcendentais, a pesquisa contribui para a produção de dados que podem acrescentar aos resultados de pesquisas apresentados por Dal Ri e Vieitez (2008, p. 320, grifos dos autores).

A educação produzida pelo MST [...] pode e deve servir como uma referência ao movimento democrático ou socialista. Porém, com a observância de que tanto o trabalho associado quanto a educação que aparece a ele articulada, particularmente as escolas de orientação democrática do Movimento, são *formas organizacionais de transição*, as quais emergem numa acepção negativa como recusa dos sujeitos sociais a certos determinantes capitalistas, e numa acepção positiva como parte de um processo que busca construir uma sociedade democrático-igualitária ou socialista.

Levantou-se como hipótese subsidiária que no momento histórico da Revolução Industrial, assim como nos momentos seguintes, a aplicação dos princípios educativos foi importante para a auto-organização com vistas à ajuda mútua, à resistência aos ataques e impactos negativos decorrentes do modo de produção capitalista e, conforme as conjunturas e correlação de forças, para avanços sócio-político-econômicos que incidiram e incidem diretamente sobre as condições de vida dos trabalhadores.

As propostas e experiências de educação – no sentido *lato* desse termo – alternativas ou de resistências, em especial aquelas de iniciativa de trabalhadores e que se contrapõem aos

modelos de educação e sociabilidade hegemônicos vigentes, comumente não encontram espaço na história e nos documentos oficiais estatais (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Além disso, na maioria das vezes, pesquisas na área da Educação privilegiam as iniciativas de educação escolar e oficial, mais especificamente as estatais, embora, em seu Artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996b) reconheça que a educação extrapola o âmbito da escola, abrangendo também os processos formativos que são desenvolvidos, entre outros espaços, nos movimentos sociais.

Martins (2004, p. 13) ressalta “[...] a necessidade das ciências da educação debruçarem-se, de forma sistematizada, sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, e sobre as práticas educacionais exitosas presentes em sua dinâmica [...]”.

Para Caldart (1997, p. 29) é importante e necessário que se desenvolva o registro sistematizado tanto da história geral do MST quanto da “[...] história da educação que nele e através dele se desenvolve [...]”.

Bauer (2009, p. 20) entende que

[...] se faz absolutamente imperioso acompanhar e analisar o necessário esforço que os trabalhadores e demais setores populares buscam empreender, na perspectiva de fortalecer sua própria experiência de auto-organização, não apenas no plano corporativo e econômico de seus movimentos sociais, mas também na arena da cultura, da educação, da política, da influência e da disputa por hegemonia na esfera pública.

Por isso, a importância de se pesquisar, de se retomar e de se cotejar princípios constitutivos das propostas e das experiências educacionais desses Movimentos, inclusive estabelecendo relações com o ensino oficial no Brasil, especialmente na atualidade.

Os dados resultantes desta pesquisa podem oferecer subsídios para análises quanto à pertinência e exequibilidade de determinadas proposições e experiências educativas empreendidas no decorrer da história por movimentos sociais de trabalhadores. Podem também oferecer subsídios para formulações ou avaliações de políticas educacionais pretéritas, atuais ou vindouras.

Nesta pesquisa são feitas recorrentes menções à educação escolar estatal e às escolas estatais – principais instituições de ensino oficial – como veiculadoras oficiais da ideologia e da visão de mundo hegemônicas, portanto, das classes hegemônicas. Essa opção se deve ao fato de que a ampla maioria das classes trabalhadoras depende dessas escolas para tentar se apropriar de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos ou – o que parece comumente ocorrer – de seus rudimentos.

Entretanto, não se desconsidera que a veiculação da ideologia e da visão de mundo hegemônicas também ocorre em escolas não estatais. Todavia, entre estas escolas há algumas

especificidades que precisam ser analisadas de maneira mais detida, o que não é objetivo desta pesquisa, pois, se se considerar as categorias utilizadas pela LDB/1996, a educação propiciada em escolas próprias do MST está classificada entre as escolas não estatais, estando, assim, entre as denominadas escolas privadas, que a LDB/1996 classifica como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Dessa forma, é inviável apresentar todas as escolas, portanto, toda a educação escolar, como veiculadoras e reprodutoras da ideologia hegemônica, pois há exceções que, em alguma medida, trabalham na contra-hegemonia, como, por exemplo, escolas do MST ou escolas oficiais nas quais o Movimento conquista a hegemonia (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Apresentam-se, na sequência, as principais categorias utilizadas nesta pesquisa.

Por currículo oculto são entendidos os elementos educativos presentes nas relações sociais de organizações e movimentos sociais, cujos objetivos e desdobramentos não necessariamente são objetos de reflexão intencional e consciente pelos que as vivenciam (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Por trabalho associado e suas organizações são entendidas iniciativas de trabalhadores visando a criação de formas de trabalho não subordinadas ao capital, isto é, um “sistema de cooperação para si” (VIEITEZ; DAL RI, 2009). Da mesma forma, Organizações de Trabalho Associado (OTAs) são iniciativas de trabalhadores visando a criação de organizações de trabalho não subordinadas ao capital, isto é, um sistema de cooperação para si (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Por gestão democrática entende-se um processo em que todas as decisões são discutidas e tomadas coletivamente, com a participação de todas as pessoas envolvidas, durante todo o processo e em condições reais de igualdade. Parte-se do que Mészáros (2002a) apresenta como democracia substantiva.

Por ideologia entende-se o conjunto de ideias e valores que dão sustentação à determinada visão de mundo. Parte-se do que apontam especialmente Althusser (1999), Mészáros (2006) e Severino (1986). Do ponto de vista macro, visão de mundo é o conjunto de princípios políticos, econômicos e culturais que configura e compõe um sistema de governo, um regime econômico, que resultariam de uma determinada formação econômico-social. Do ponto de vista dos indivíduos, visão de mundo, assim como ideologia, é um sistema teórico-prático de justificação das posições sociais, tendo, portanto, implicações teórico-práticas nos mais diferentes aspectos e instâncias que envolvem as relações sociais (DEMO, 1988).

A dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo são apresentadas as conjunturas de fundação e de atuação dos Movimentos analisados,

enfazando-se a questão da educação. Do segundo ao sétimo capítulos são apresentados, problematizados e cotejados os princípios que tratam, respectivamente, da elaboração e da implementação de um projeto próprio de educação conforme as necessidades e ideologias dos respectivos Movimentos; da negação dialética do ensino oficial; da implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; das ações visando formar os próprios educadores em consonância com a concepção de mundo e de educação dos respectivos Movimentos; da articulação entre ensino e trabalho produtivo; da constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora. No capítulo VIII o debate é estendido, enfocando-se alguns dos desafios e potencialidades que envolvem não só o MST, mas também outras organizações que se propõem a colocar em prática outras relações de trabalho, em especial organizações de trabalho associado, pois, não obstante as contradições ou limitações conjunturais ou estruturais, empreendem ações imediatas e mediatas visando à superação do trabalho alienado. Assim, dadas as próprias características dos Movimentos analisados, parece oportuno realizar algumas reflexões acerca das OTAs, inclusive porque, segundo a análise efetuada por Dal Ri e Vieitez (2008), o MST adota, no plano de princípios e, em determinados assentamentos, no plano prático, os princípios do trabalho associado. Além disso, o Projeto (DAL RI, 2012) ao qual esta pesquisa está vinculada tem entre seus objetivos a investigação dos antecedentes da pedagogia do trabalho associado.

CAPÍTULO I

CONJUNTURAS DE FUNDAÇÃO E ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS

Neste capítulo são apresentados alguns apontamentos sobre as respectivas conjunturas política, econômica e educacional de fundação e atuação dos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

Ainda que o principal Movimento, para fins desta pesquisa, seja o MST, o que sugeriria que a abordagem começasse por esse Movimento, optou-se por iniciar a contextualização pelos owenistas e pelos cartistas, portanto, pelo contexto da Revolução Industrial.

Essa opção não tem como objetivo realizar uma abordagem cronológica progressiva, mas, sim, visa à apresentação, de forma encadeada ou concatenada, de algumas questões recorrentes na história da educação escolar no Brasil, mas que, se se considerar os apontamentos de Engels (2008), Marx (1984), Owen (1967a; 1967b) e Thompson (1987a; 1987b; 1987c), entre outros autores, verifica-se que são questões que perpassam a educação escolar destinada às classes trabalhadoras desde a época da formação da classe operária e que, portanto, não são exclusividade da educação escolar no Brasil, nem mesmo fatos inerentes à atualidade, como se pode depreender da análise desses e de outros autores, como, por exemplo, Luzuriaga (1959; 1963), Manacorda (1992), Ponce (1981), bem como se pode constatar a partir de apontamentos de Carvalho (2003), Reis Filho (1981), Ribeiro (1988), Souza (2009). Ou seja, não se trata de questões unicamente conjunturais, mas, sim, de questões estruturais.

Mesmo que em cada momento histórico e em cada país ou região geográfica existam especificidades, em linhas gerais, a Revolução Industrial foi um acontecimento que, de forma mais imediata ou mediata, com maior ou menor intensidade, impactou diferentes países, além de ser o momento em que se inicia o processo de formação da classe operária e em que o trabalho assalariado tornou-se preponderante nos principais países da Europa Ocidental (ENGELS, 2008; MARX; ENGELS, 1982; MORTON; TATE, 1968; WILLIAMS, 1989).

Num momento posterior, o trabalho assalariado expandiu-se e tornou-se preponderante na maior parte dos países dos diferentes continentes (CASTEL, 1998). O século XIX principalmente, enquanto momento histórico, a Revolução Industrial, enquanto evento, e a Grã-Bretanha, mais especificamente a Inglaterra, enquanto espaço geográfico, são espécies de marcos do surgimento e ascensão do capitalismo industrial, cujos desdobramentos, com as devidas ressalvas e especificidades, atingiriam, em maiores ou menores tempo e intensidade, a

maioria dos países do mundo (MORTON; TATE, 1968; TEIXEIRA, 2002), ainda que, num mesmo país e num mesmo momento histórico, segundo Althusser (1999), possam coexistir diferentes modos de produção, sendo um deles o hegemônico.

1.1 Conjuntura de fundação e atuação do Owenismo e do Cartismo

O cartismo e o owenismo foram organizados em decorrência dos desdobramentos da Revolução Industrial e do desenvolvimento do capitalismo industrial que degradaram as condições de vida e trabalho de amplos setores das classes trabalhadoras. Assim, conforme as próprias especificidades, esses Movimentos empenhavam-se em provocar mudanças, reivindicando direitos nos planos político, econômico e cultural.

Ao mesmo tempo, causa e resultado do processo de mudança no modo de produção, a Revolução Industrial foi um dos principais marcos na história moderna ocidental. Com ela iniciou-se o processo de formação da classe operária e, por conseguinte, do processo de auto-organização de setores das classes trabalhadoras, em especial por intermédio de suas associações (ENGELS, 2008; HOBBSAWM, 1977; MORTON; TATE, 1968). Conforme Thompson (1987c, p. 13), “Independentemente das diferenças entre seus julgamentos de valor, observadores conservadores, radicais e socialistas sugeriram a mesma equação: energia do vapor e indústria algodoeira = nova classe operária.”

Alguns fatos mais emblemáticos daquele momento histórico são o cerco das terras comunais, a expulsão dos camponeses das terras feudais, o surgimento e o crescimento de grandes centros industriais e as altas concentrações demográficas nos entornos das manufaturas e maquinofaturas, que passaram a concentrar altos números de trabalhadores num mesmo espaço.

As mudanças no sistema produtivo, mais especificamente a introdução e o uso em escala crescente dos processos de mecanização e a utilização da hidráulica e do vapor como forças motrizes, tiveram papel central em todo esse processo, o que precarizou as condições de trabalho, submetendo as classes trabalhadoras a condições degradantes de vida³ (BRAVERMAN, 1974; HOBBSAWM, 1977; THOMPSON, 1987c).

³ Marx e Engels destacam também aspectos contraditoriamente positivos – a curto e, possivelmente, longo prazos – do modo de produção capitalista, quando comparado ao modo de produção feudal. Entre esses aspectos destacam-se, por um lado, o fato de, no capitalismo, os trabalhadores deixarem de estar presos ou vinculados à terra ou ao feudo e ao senhor feudal, haja vista o fim do estatuto da servidão. Por outro lado, ressaltam que o capitalismo resultou em inúmeros impactos negativos sobre as condições de vida das classes trabalhadoras (MARX, 1984; MARX; ENGELS, 1982).

Numa ordem social organizada, tais aperfeiçoamentos seriam uma coisa; porém, num regime em que reina a guerra de todos contra todos, uns poucos indivíduos se apossam das vantagens que deles derivam e subtraem à maioria os seus meios de subsistência. Qualquer aperfeiçoamento de máquinas põe alguns operários na rua e quanto mais importante é o progresso, maior é a parcela da classe jogada no desemprego; assim, todo aperfeiçoamento mecânico tem, para um bom número de operários, os mesmos efeitos de uma crise comercial, gerando miséria, sofrimentos e crime. (ENGELS, 2008, p. 174)

Os impactos negativos nas condições de trabalho e de vida resultaram em diversas reações de setores das classes trabalhadoras (BRAVERMAN, 1974; ENGELS, 2008; HOBBSAWM, 1977). Segundo Thompson (1987c, p. 64-65) “O século 18 e o início do século 19 são pontuados por motins ocasionados pelos preços do pão, pelos pedágios e portagens, impostos de consumo, ‘resgates’, greves, nova maquinaria, fechamento de terras comunais, recrutamentos e uma série de outras injustiças”.

Isso remete ao primeiro aspecto do primeiro princípio elencado nesta pesquisa, que trata da constituição de uma ideologia e de uma visão de mundo em conformidade com os respectivos Movimentos sociais, e que, por sua vez, remete ao que Thompson (1987a) aponta como sendo a formação da classe operária, ou seja, quando trabalhadores passam a agir enquanto classe social.

Visando resistir à situação a que foram expostos, setores das classes trabalhadoras se auto-organizaram em movimentos e associações, de maior ou menor expressividade, com os mais variados objetivos imediatos ou mediatos (ENGELS, 2008; MORTON; TATE, 1968; THOMPSON, 1987c).

Destacam-se, entre esses⁴, os cartistas e os owenistas (MORTON; TATE, 1968; TEIXEIRA, 2002; THOMPSON, 1987c), Movimentos que, segundo Engels (2008, p. 160-161), tiveram origens nas grandes cidades, berço do movimento *operário*: “[...] foi nelas que, pela primeira vez, os operários começaram a refletir sobre suas condições e a lutar; foi nelas que, pela primeira vez, manifestou-se o contraste entre proletariado e burguesia; nelas surgiram as associações operárias, o cartismo e o socialismo.” O movimento operário, à época, estava dividido em duas frações, quais sejam, os cartistas e os socialistas (ENGELS, 2008).

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 17-18),

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

⁴ Estes são os movimentos delimitados nesta pesquisa. Há que se considerar também, entre outros, os anarquistas e os marxistas, pesquisados no âmbito do projeto de pesquisa mais amplo (DAL RI, 2012).

trabalho em escala artesanal, procuraram resistir a essa subordinação criando para essa finalidade organizações próprias.

Criar formas de sair do isolamento era uma necessidade, pois “O proletariado é desprovido de tudo – entregue a si mesmo, não sobreviveria um único dia, porque a burguesia se arrogou o monopólio de todos os meios de subsistência, no sentido mais amplo da expressão.” (ENGELS, 2008, p. 118). Por isso, inclusive, a importância das associações que, em dados momentos, foram expressamente proibidas, funcionando na clandestinidade (HOVELL, 1925; MORTON; TATE, 1968; VALADARES, 1993). “Quando, em 1824, os operários obtiveram o direito à livre associação, essas sociedades rapidamente se expandiram por toda a Inglaterra e tornaram-se fortes.” (ENGELS, 2008, p. 250).

Esse ponto introduz ou remete mais diretamente ao segundo aspecto do primeiro princípio educativo enunciado nesta pesquisa, que é o da constituição de uma concepção própria de educação e de ensino, conforme as respectivas visões de mundo dos Movimentos.

Por volta de 1832, havia instituições da classe operária solidamente fundadas e autoconscientes – sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos, organizações políticas, periódicos – além das tradições intelectuais, dos padrões comunitários e da estrutura da sensibilidade da classe operária. (THOMPSON, 1987c, p. 17)

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 18) destacam que “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. Subsequentemente, o movimento de oposição expandiu-se a outras esferas da atividade social.”

As formas de resistências adotadas variaram conforme as origens, as tradições, os objetivos e, principalmente, as condições objetivas – especialmente as bases materiais – dos diferentes setores ou movimentos de trabalhadores. Além das recusas ou resistências aos novos princípios e práticas inerentes ao novo modo de produção, adotaram ou tentaram manter princípios comunitários, solidários, democráticos, entre outros, em um momento histórico em que passaram a prevalecer princípios opostos a alguns desses, até então tradicionais e inerentes ao feudalismo (THOMPSON, 1987a; 1987c), quando ainda prevalecia uma espécie de “economia moral”, em contraponto à “economia livre de mercado” (THOMPSON, 1987a, p. 71).

Outros motivos concomitantes e relacionados àqueles também impulsionaram trabalhadores à resistência, como, por exemplo, a crescente perda do controle do próprio processo de trabalho, portanto, da produção e do produto, e da própria educação, quesitos fundamentais para o exercício, com certa autonomia, de todas as dimensões da vida (BRAVERMAN, 1974; DAL RI, 2013; LOVETT; COLLINS, 1840).

Já vimos que mesmo antes do advento da energia do vapor, os tecelões de lã não gostavam das fábricas de teares manuais. Eles ressentiam-se, em primeiro lugar, da disciplina, mas também da campainha, da sirene da fábrica e do controle do tempo que esgotava os mais debilitados, prejudicava as atividades domésticas e impedia a dedicação a outras ocupações. (THOMPSON, 1987c, p. 166)

Conforme Dal Ri (2013) e Thompson (1987b; 1987c), setores das classes trabalhadoras resistiram de diversas formas, inclusive por meio da educação e da instrução entendidas como potenciais para o fortalecimento da auto-organização e, por conseguinte, dos embates políticos propriamente ditos.

Verificam-se, a partir do que aponta Engels (2008, p. 149-150), preocupações com a adequação da educação aos interesses das classes trabalhadoras.

Na Inglaterra, os meios de instrução, comparados à população, são incrivelmente limitados. As poucas escolas que funcionam durante a semana para os trabalhadores só podem ser frequentadas por uma pequena minoria e, além do mais, são péssimas: grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os rudimentares conhecimentos, não dispõem da formação moral necessária ao educador [...].

Os dados apresentados por Engels (2008) levam à reflexão especialmente sobre dois dos princípios elencados nesta pesquisa, quais sejam, o que trata da negação do ensino oficial estatal e o que trata da formação dos próprios educadores.

Conforme Engels (2008) e Thompson (1987b), naquele momento histórico, um contingente expressivo de operários não sabia ler; outro, ainda maior, não sabia escrever. Engels (2008) ressalta que muitas das consideradas pessoas instruídas não escreviam corretamente.

Porém, segundo Thompson (1987b, p. 304), isso “De forma nenhuma [...] excluía os indivíduos do discurso político”, até porque, havia um contingente menor de trabalhadores muito bem educado acadêmica, profissional e politicamente, dada a cultura autodidata⁵.

Para Braverman (1974, p. 119), “O profissional estava vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício.”, cujo preparo e exercício demandavam, respectivamente, o aprendizado e a aplicação inclusive de álgebra, geometria e trigonometria.

⁵ Isso pode ser verificado também no MST, que tem um número significativo de integrantes – direção, militância, base e massa –, que têm (ou tinham, antes de entrarem no Movimento) poucos – ou às vezes nenhum – anos de educação escolar (SCOLESE, 2008). Por outro lado, há, principalmente entre os quadros, pessoas com elevada formação escolar. Entretanto, nenhum desses segmentos, no âmbito do MST, é excluído das práticas e dos discursos políticos por causa da situação acadêmica. Ressalta-se, no entanto, que o Movimento investe na educação escolar de seus integrantes, especialmente para fins de formação de quadros para a luta política e de técnicos para as cooperativas. Evidência disso é que o estudo é um princípio do MST (DAL RI, 2013; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Sem sombra de dúvida, entre os tecelões do norte desenvolveu-se um grupo de homens autodidatas e distintos, de consideráveis conhecimentos. Todos os distritos têxteis possuíam tecelões-poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos e botânicos; [...] Contam-se histórias de tecelões de aldeias isoladas que aprenderam geometria sozinhos, escrevendo com giz sobre lajes, e que discutiam avidamente problemas de cálculo diferencial. Em algumas atividades mais simples, em que se utilizavam fios fortes, havia aqueles que apoiavam um livro no tear, lendo-o durante o trabalho. (THOMPSON, 1987c, p. 146-147)

Eram aproveitadas mesmo escolas dominicais religiosas, que contribuíram para o ensino de rudimentos de leitura-escrita-cálculo para as classes trabalhadoras, embora setores ou movimentos de trabalhadores reivindicassem educação laica e em conformidade com as respectivas ideologias e visões de mundo (FLETT, 2006; LOVETT; COLLINS, 1840; OWEN, 1967a; 1967b). “Ao longo de toda a Revolução Industrial [...] Por várias gerações, a educação mais usualmente acessível vinha do púlpito e da Escola Dominical, do Velho Testamento e do *Progresso do Peregrino*.” (THOMPSON, 1987a, p. 51).

Contudo, para além da laicidade, essas escolas também deixavam a desejar em termos científicos, pois seus objetivos diferiam dos objetivos das associações de trabalhadores (ENGELS, 2008; LOVETT; COLLINS, 1840; OWEN, 1967a; 1967b).

Durante os anos contra-revolucionários, [...] a finalidade da educação começava e terminava na ‘recuperação moral’ das crianças pobres. Não só se desencorajou o ensino da escrita, como também muitas crianças deixaram as escolas dominicais sem saberem ler [...]. (THOMPSON, 1987c, p. 259)

Segundo Engels (2008, p. 222), a educação propiciada aos trabalhadores por iniciativas não orgânicas às classes trabalhadoras, especialmente pelos industriais, era essencialmente domesticadora.

Pode até ser que ele [industrial] tenha aberto uma escola, uma igreja, um salão de leitura; você visitará essas instalações, mas não saberá que ele só tolera no salão de leitura materiais que defendem os interesses da burguesia e despede os trabalhadores que para lá levam jornais ou livros cartistas ou socialistas.

Assim, dadas a inexistência, a incipiência ou a insuficiência do ensino oficial franqueado às massas, bem como a precariedade do ensino propiciado aos trabalhadores, setores desses, por meio de associações, mais preocupadas com questões corporativas ou profissionais, ou de movimentos políticos propriamente ditos, empenhados em questões mais amplas, organizaram e implementaram iniciativas de autoeducação, que não ficaram restritas à educação escolar, mas visavam inclusive à emancipação política (DAL RI, 2013; FLETT, 2006; HOVELL, 1925; THOMPSON, 1987c).

As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas –, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram por seus próprios meios uma grande quantidade de escolas e salões de leitura para

elevar o nível cultural do povo. Todas as organizações socialistas, quase todas as cartistas e muitas associações profissionais possuem instituições desse gênero; nas escolas, oferece-se às crianças uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas, e nos salões de leitura encontram-se quase exclusivamente livros e jornais proletários. (ENGELS, 2008, p. 271)

Algumas dessas associações eram constituídas com base em princípios comunitários, solidários e democráticos (DAL RI, 2013; FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LINTON, 1895; LOVETT; COLLINS, 1840). Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 167), “O princípio democrático de deliberação em assembleias remonta à gênese do movimento operário popular e também do cooperativismo.”

Por meio delas eram organizados fundos mútuos para diversas finalidades, desde provisão de recursos para o auto-sustento em épocas de greves, para impressão de periódicos, para o amparo a associados em condições de extremas urgências ou necessidades, como, por exemplo, trabalhadores impossibilitados de trabalhar e viúvas, e até para os funerais (MORTON; TATE, 1968; THOMPSON, 1987b).

Além dessas atividades, essencialmente educativas e ligadas a questões mais relacionadas às necessidades imediatas, havia associações que promoviam palestras, grupos de leituras e discussões, publicações de periódicos, panfletos, entre outras iniciativas (FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840; OWEN, 1967a; 1967b). “Dadas as técnicas elementares de alfabetização, os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escolas punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo.” (THOMPSON, 1987b, p. 304).

Ao mesmo tempo em que contribuíram para o processo de autoconscientização e organização política de trabalhadores, essas associações contribuíram para a ampliação do universo cultural, aperfeiçoamento e até incentivaram trabalhadores ao aprendizado de leitura-escrita-cálculo (ENGELS, 2008; LOVETT; COLLINS, 1840; THOMPSON, 1987b).

Essas iniciativas educacionais não ficaram restritas aos ambientes das associações, nem mesmo aos setores mais organizados de trabalhadores. Havia o recurso a missionários ou a lideranças, para fins de divulgação dos objetivos dos Movimentos. Era comum a existência de jornaleiros e discurseiros ambulantes vinculados a movimentos de trabalhadores que, respectivamente, vendiam jornais e faziam discursos em logradouros e outros espaços públicos, sendo também, entre trabalhadores, comum a leitura em voz alta de jornais e de outras publicações para que não alfabetizados pudessem se manter informados sobre questões que afetavam as classes trabalhadoras (THOMPSON, 1987b).

Tanto naquelas iniciativas melhor organizadas formalmente – as associações –, quanto nas iniciativas menos formais, os educadores eram dos ou os próprios movimentos de trabalhadores, até porque, em igrejas e outras iniciativas que não as dos trabalhadores, “[...] os livros ou instrutores, muitas vezes, eram os que contavam com a aprovação da opinião reformadora.” (THOMPSON, 1987b, p. 304).

Essas associações e suas atividades eram concebidas, executadas e mantidas democraticamente pelos próprios trabalhadores, o que demonstra a capacidade e o empenho histórico de setores das classes trabalhadoras na gestão de seus próprios interesses e na busca da emancipação política e, para isso, uma das condições indispensáveis era promover a própria educação (DAL RI, 2013). A tese da autoeducação das classes trabalhadoras com vistas a sua emancipação política era defendida por lideranças e por outros movimentos de trabalhadores (DAL RI, 2012; TEIXEIRA, 2002).

Como apontam Engels (2008), Hobsbawm (1977), Morton e Tate (1968) e Thompson (1987a; 1987b, 1987c) vários foram os movimentos criados por trabalhadores a partir da Revolução Industrial, principalmente com o agravamento dos impactos negativos nas condições de vida das classes trabalhadoras. Alguns desses movimentos tiveram maiores expressividades e repercussões históricas, dentre os quais se destacam os cartistas e os socialistas utópicos, em especial os owenistas, além dos anarquistas, marxistas, entre outros.

Conforme tese aventada por Dal Ri (2012), da análise de Combe (1968), Donnachie (2011), Donnachie e Hewitt (1999), Engels (2008), Flett (2006), Lovett e Collins (1840), Maclure (1968), Owen (1967a; 1967b; 2002), Thompson (1968) e de Thompson (1987a, 1987b; 1987c) constatam-se práticas e princípios educativos transcendentais e comuns a movimentos sociais de trabalhadores daquele momento histórico, em especial os cartistas e os owenistas, analisados nesta pesquisa.

Fundamental para a formação conforme as respectivas ideologias e concepções de mundo, por conseguinte, para a reprodução dos próprios Movimentos, a articulação entre ensino e trabalho produtivo estava diretamente relacionada às condições sócio-político-econômicas das classes trabalhadoras. O trabalho produtivo por ser necessário à produção e à reprodução das condições materiais de vida. A educação por ser necessária para o processo de aquisição de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, transmissão da ideologia e da cultura para as novas gerações. E, ambos, trabalho e educação, por serem imprescindíveis para o processo de humanização (ENGELS, 1876; MARX, 1984; 2004). Nesta perspectiva, trabalho produtivo é um princípio educativo (DAL RI; VIEITEZ, 2009).

Com a Revolução Industrial, os trabalhadores foram destituídos tanto do controle do processo de produção e do produto de seu trabalho, quanto do controle da educação, em especial do ensino, que passou a ser prerrogativa da instituição escolar, quando, antes, a educação e o ensino ocorriam no trabalho e na comunidade. Nesta abordagem, ensino e trabalho produtivo são questões complementares e indissociáveis das condições de vida humana numa perspectiva emancipatória (BRAVERMAN, 1974; DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Porém, para que ocorra a articulação entre ensino e trabalho produtivo nas perspectivas dos Movimentos analisados, é indispensável que haja educadores orgânicos, formados e atuantes em conformidade com os respectivos projetos de educação e de pedagogia. Isso ocorre especialmente no caso de Movimentos, como o MST, que adotam, em alguma medida e em determinadas unidades, os princípios do trabalho associado (CHRISTOFFOLI, 2010; STEDILE; FERNANDES, 2001), que tem entre suas premissas a gestão democrática e a regulação da produção (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES; DAGNINO, 2011), em contraposição ao trabalho alienado e estranhado, que é a base do capital, essencialmente heterogestionário, portanto, antidemocrático (GUTIERREZ, 1983; MÉSZÁROS, 2002a; 2005).

Ainda que todos os princípios educativos elencados sejam imprescindíveis e indissociáveis para que projetos contra-hegemônicos de educação e de formação econômico-social possam conseguir avanços significativos ou serem efetivamente implementados, a gestão democrática é o princípio mais estratégico (DAL RI, 2004; 2013), uma espécie de pré-requisito para que ocorram avanços significativos ou para que sejam implementados, de maneira plena, radical e generalizada, os demais princípios.

Os apontamentos de Engels (2008), Flett (2006), Lovett e Collins (1840), Marx (1984), Owen (1967a; 1967b) e de Thompson (1987a; 1987b; 1987c) ajudam numa possível visualização do quadro conjuntural e estrutural em que se circunscrevem os projetos de educação e de ensino próprios dos Movimentos Cartista e Owenista.

Em todos os quesitos – habitação, saúde, trabalho, educação, entre outros – por Engels (2008) analisados, constatam-se as condições precárias de vida das classes trabalhadoras. A situação em um ou mais desses quesitos comumente fornece indícios – quando não são correspondentes – da situação nos demais quesitos, bem como de outras dimensões ou mesmo da totalidade das condições de vida de significativos setores das classes trabalhadoras naquele momento histórico.

Verifica-se que esses Movimentos de trabalhadores, já nos séculos XVIII e XIX, ainda que não tivessem vivenciado diversas experiências, nem mesmo os desdobramentos de suas

mobilizações e conquistas, tinham clareza do caráter estrutural da questão educacional, bem como de sua vinculação com as demais dimensões da vida e com questões sociais mais amplas, isto é, a relação prática entre a educação escolar e a formação econômico-social que a concebe. Em outras palavras, tinham ciência de que o ensino oficial estatal é contrário aos interesses, às ideologias e às visões de mundo das classes trabalhadoras.

1.2 Notas sobre o Movimento Owenista

Socialismo utópico, por extensão, socialistas utópicos, é uma categoria formulada por Engels ([19--]). Para esse autor, o contraponto ao socialismo utópico é o socialismo científico, que aplica as categorias do materialismo histórico dialético, em especial a de luta de classes. Os três grandes utopistas, na concepção de Engels ([19--]), eram Saint-Simon, Fourier e Owen.

Robert Owen (1771 – 1858) foi o fundador, além de principal ideólogo e militante do Movimento Socialista Utópico Owenista, que tem suas origens na Grã-Bretanha, onde exerceu forte influência entre trabalhadores, em especial lideranças. Teve importante contribuição para a organização de setores das classes trabalhadoras. Com o tempo, a influência do Owenismo e a atuação de Owen expandiram-se para outros países e continentes.

Owen, além de militante no movimento operário, era gerente e sócio de New Lanark, uma grande fábrica que produzia fios de algodão. New Lanark foi a mais importante e conhecida experiência owenista. No seu apogeu chegou a ter em torno de 2500 habitantes, heterogêneos em diversos aspectos. Além de local de trabalho, New Lanark comportava, entre outros, habitação e escola para seus trabalhadores e habitantes.

Owen [...] em Manchester, dirigindo uma fábrica de mais de quinhentos trabalhadores, tentara, não sem êxito, pôr em prática sua teoria: de 1800 a 1829, conduziu, no mesmo sentido, embora com muito mais liberdade de iniciativa e com um êxito que lhe valeu fama européia, a grande fábrica de fios de algodão de New Lanark, na Escócia, da qual era sócio e gerente. Uma população operária, que foi crescendo até chegar a 2.500 indivíduos, recrutada entre os elementos mais heterogêneos, a maioria dos quais sem qualquer princípio moral, converteu-se, em suas mãos, numa perfeita colônia modelo, na qual não se conhecem a embriaguês, a policia, o cárcere, os processos, os pobres nem a beneficência pública. Para isso, bastou-lhe colocar os seus trabalhadores em condições humanas de vida, dedicando um cuidado especial à educação de seus descendentes. Owen foi o inventor dos jardins-de-infância, que funcionaram, pela primeira vez, em New Lanark. As crianças, já aos dois anos de idade, eram enviadas à escola e nela se sentiam tão satisfeitas, com os seus jogos e diversões, que não havia quem de lá as tirasse. Ao passo que, nas outras fábricas que lhe faziam concorrência, a duração do trabalho era de treze e quatorze horas por dia, a jornada em New Lanark era de dez horas e meia. Ao estalar uma crise algodoeira, que o

obrigou a fechar a fábrica durante quatro meses, os trabalhadores de New Lanark continuaram percebendo integralmente os seus salários. (ENGELS, 1877, p. 138)

Inicialmente, Owen pautava-se por uma perspectiva mais benevolente, filantrópica ou paternalista, momento em que desfrutou de grande receptividade, especialmente entre setores das classes hegemônicas e autoridades governamentais da Grã-Bretanha, além de outros países.

Posteriormente, aderiu ao socialismo, empenhando-se pela reforma social, questionando, entre outras instituições sociais, a propriedade privada. Passou a se envolver de maneira mais direta com questões das classes trabalhadoras, empenhando-se pela aprovação da lei que regulamentou o trabalho de mulheres e crianças, pela união dos trabalhadores e de seus sindicatos, bem como pela fundação de cooperativas (ENGELS, 1877).

Ao se envolver de forma mais direta e radical com as lutas das classes trabalhadoras e ao declarar os princípios do socialismo, a receptividade de que desfrutava entre setores das classes hegemônicas sofreu abrupto declínio (ENGELS, 1877).

O owenismo, assim como outras vertentes do socialismo utópico, tem como característica mais elementar a crença ou opção de resolução dos problemas sociais ou transformação da sociedade por intermédio de reformas, numa perspectiva de conciliação dos conflitos entre as classes sociais.

Pelo que aponta Engels (1877), verifica-se que a contribuição de Owen, em termos teóricos e práticos, para avanços das lutas das classes trabalhadoras foi muito importante.

Os socialistas, conforme Engels (2008, p. 271), se cotejados com os cartistas, “[...] têm horizontes mais amplos, apresentam propostas práticas contra a miséria, mas provêm originariamente da burguesia e, por isso, são incapazes de se amalgamar com a classe operária.”

No entendimento de Pinassi (2009, p. 44),

[...] os utópicos do século XIX foram as vozes precursoras da denúncia contra a miséria dos trabalhadores livres e assalariados, germinando a ideologia desta classe social perigosamente insubmissa pelos golpes sofridos nas duas ocasiões em que atendeu aos apelos da burguesia.

Diversos são os autores e movimentos considerados socialistas utópicos, sendo os séculos XVIII e XIX o momento de maior efervescência desses movimentos⁶, em especial na

⁶ Mesmo não sendo (auto)apresentados ou (auto)denominados como socialistas utópicos, alguns dos principais pressupostos desse movimento estão presentes em determinados movimentos sociais de trabalhadores na atualidade, em especial os baseados na Economia Solidária, com forte influência do owenismo. Todavia, a Economia Solidária comporta variadas tendências com significativas diferenças teórico-práticas entre si (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES, 2011).

França e na Inglaterra, com repercussões também em outros países e continentes. Entre os utópicos se destaca Robert Owen, que atuou e desenvolveu experiências de comunidades alternativas, principalmente na Grã-Bretanha (DONNACHIE, 2000; 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; ENGELS, 1877; [19--]; TEIXEIRA, 2002).

Entre as experiências owenistas mais conhecidas estão as realizadas na comunidade de New Lanark, nas quais foram aplicados princípios desse Movimento, com inovações especialmente no que se refere à organização e às condições de saúde, trabalho, educação, moradia, entre outros quesitos, dos trabalhadores e habitantes da aldeia. New Lanark é destacada nesta pesquisa por ser a experiência mais importante (DONNACHIE, 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; HARRISON, 1968; OWEN, 1967a; 1967b).

Há também a experiência de New Harmony, nos Estados Unidos da América que, mesmo tendo curta duração, influenciou diversas outras experiências, sendo tema de vários estudos. Além dessas, houve outras experiências na Grã-Bretanha, no Canadá e nos Estados Unidos da América, porém, com menores repercussões, bem como uma espécie de flerte com o México (CREMIN, 1968; DONNACHIE, 2000; 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; HARRISON, 1968; OWEN, 1967a; 1967b).

Assim como ocorre, por exemplo, no interior dos movimentos anarquistas e marxistas que, mesmo compartilhando a maior parte dos elementos das respectivas teorias, têm diferenças internas, os socialistas utópicos, com destaque para Owen (1967a; 1967b; 2002), Saint Simon (1964; 2002a; 2002b) e Fourier (1973), também têm especificidades e diferenças entre si. Porém, também são identificadas várias semelhanças entre eles (ALMEIDA, O., 2010; CREMIN, 1968; HARRISON, 1968; PIOZZI, 1999; TEIXEIRA, 2002).

O owenismo foi um Movimento com inúmeras influências, ainda que não necessária ou explicitamente mencionadas por seus ideólogos ou precursores. Seria resultante de influências dos iluminismos francês e escocês, do comunitarismo, do anticapitalismo, do utilitarismo, entre outras, conforme as interpretações de cada autor. Alguns nomes podem ser mencionados como influências do owenismo, entre eles, Bell, Bellers, Bentham, Condorcet, Diderot, Fellenberg, Fourier, Godwin, Hamilton, Helvetius, Hume, Humboldt, Lancaster, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Smith, Spence, Voltaire, Whitebread (CREMIN, 1968; DONNACHIE, 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; HARRISON, 1968; MCLAREN, [s. d.]; MORTON; TATE, 1968; OWEN, 1967a; 1967b; OWEN, J. 1968; OWEN, R. D., 1968; PIOZZI, 1999; TEIXEIRA, 2002).

Os owenistas constituíram escolas próprias para educação dos trabalhadores e habitantes de New Lanark (DONNACHIE, 2000; 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; OWEN, 1967a; 1967b), pois, segundo Dal Ri (2012), negavam a educação hegemônica.

Havia o que Owen denomina nova instituição, que seria um espaço destinado à educação infantil. Este seria um espaço com *play-ground* destinado às crianças, tão logo tivessem condições de se locomoverem sozinhas. Ficariam sob supervisão e seriam “[...] preparadas gradualmente para o recebimento e a retenção de sólidos hábitos sociais.” (OWEN, 1967b, p. 288)⁷.

Além dessa, Owen (1967a; 1967b) faz referências a dois estágios ou gradações de escolas, quais sejam, a primária e secundária, que comporiam a Instituição para a Formação do Caráter. Defende que crianças a partir de três anos de idade devem frequentar a escola e que ocorram, a partir dos cinco anos, os rudimentos da aprendizagem comum. Aos dez anos seria completado o processo de escolarização regular e as pessoas já poderiam entrar na obra.

Os socialistas utópicos, mais especificamente os owenistas, influenciaram outros movimentos de trabalhadores, especialmente algumas lideranças. Suas iniciativas tiveram amplas repercussão e adesão, em especial de segmentos das classes trabalhadoras, tanto britânicas, quanto de outros países (ENGELS, 2008; HARRISON, 1968; MARX, 1984; MORTON; TATE, 1968; TEIXEIRA, 2002).

1.3 Notas sobre o Movimento Cartista

O Movimento Cartista foi organizado como forma de resistência e de luta contra a situação a que estavam expostos amplos setores das classes trabalhadoras e atuou no âmbito da Grã-Bretanha, mais especificamente na Inglaterra. O cartismo teve grande expressividade nas décadas de 1830 e 1840 e ficou conhecido por esse nome em decorrência da Carta do Povo, documento encaminhado pelo movimento ao parlamento inglês contendo várias reivindicações políticas. Do termo Carta derivam as expressões cartismo e cartista (ABENDROTH, 2007; DOLLÉANS, 1949; FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LINTON, 1895).

O Cartismo comportava duas grandes tendências em seu interior. Havia a ala da força física e a ala da força moral, que tinham entre as principais lideranças, respectivamente, Feargus Edward O'Connor (179?-1855) e William Lovett (1800-1877). Várias das lideranças cartistas eram artesãos com alta qualificação, seja profissional, seja acadêmica.

⁷ Tradução livre dos textos em inglês.

Engels (2008, p. 271), estabelecendo relações entre os owenistas e os cartistas, entende que estes eram “[...] de longe, os mais atrasados e menos evoluídos; mas [...] proletários autênticos, de carne e osso, e representam legitimamente o proletariado.”.

A Carta do Povo elaborada por integrantes do cartismo e encaminhada para o Parlamento apresentava seis reivindicações, quais sejam, o sufrágio universal, a não exigência de propriedade para fins eleitorais, o voto por intermédio de cédula ou escrutínio secreto, a renovação anual do Parlamento, a igualdade entre distritos eleitorais e pagamento para os membros do Parlamento.

Uma vez que os operários não respeitam a lei, mas apenas reconhecem sua força enquanto eles mesmos não dispõem da força para mudá-la, é mais que natural que avancem propostas para modificá-la, é mais que natural que, no lugar da lei burguesa, queiram instaurar uma lei proletária. A proposta do proletariado é a *Carta do Povo (People's Charter)*, cuja forma possui um caráter exclusivamente político e exige uma base democrática para a Câmara Alta. O *cartismo* é a forma condensada da oposição à burguesia. Nas associações e nas greves, a oposição mantinha-se insulada, eram operários ou grupos de operários isolados a combater burgueses isolados; nos poucos casos em que a luta se generalizava, na base dessa generalização estava o cartismo – neste, é toda a classe operária que se insurge contra a burguesia e que ataca, em primeiro lugar, seu poder político, a muralha legal com que ela se protege. (ENGELS, 2008, p. 262, grifos do autor)

Esses seis pontos, se atendidos, possibilitariam a todos os homens, indistintamente, o direito de votarem e de serem votadas, o que abriria espaço para que as classes trabalhadoras passassem a participar dos processos decisórios do Estado e, com isso, em certa medida, a decidirem sobre questões que diziam respeito e impactavam diretamente nas suas condições de vida, já que, até então, os trabalhadores estavam excluídos dos direitos políticos (DOLLÉANS, 1949; FLETT, 2006; LOVETT; COLLINS, 1840; VALADARES, 1993).

A implementação dos pontos da Carta seria indispensável para a conquista da igualdade política que, no entendimento dos cartistas, era condição principal que permitiria realizar reformas radicais nas demais instâncias sociais.

Os direitos políticos do homem são, em primeiro lugar, um direito como membro da sociedade, direito de ter a sua pessoa e seus bens garantidos, para determinar, em conjunto com seus semelhantes, como essas leis devem ser executadas e seu poder de enquadramento, em segundo lugar, para unir-se a eles na nomeação e investidura do governo, com plenos poderes para impor a obediência às leis e para obter de cada um a sua parte da despesa nacional, em terceiro lugar, o direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa e de reunião pública, de modo a influenciar os seus irmãos a favor de qualquer medida que se conceba como uma melhoria nos arranjos da sociedade ou das instituições de governo. (LOVETT; COLLINS, 1840, p.77)⁸

⁸ Tradução livre dos textos em inglês.

O cartismo tinha entre seus principais objetivos a conquista da igualdade de direito político entre as pessoas, com vistas à luta e à conquista de outros direitos. As alterações no sistema de representação eleitoral permitiriam, no entendimento deste Movimento, uma reforma radical da sociedade e, assim, melhorar as leis, reparar injustiças e conquistar a emancipação política das classes trabalhadoras (FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840). Em última análise, o cartismo extrapola o âmbito da democracia política, pois, segundo Engels (2008, p. 263), “O cartista inglês, politicamente, é um republicano, [...] porém, um republicano puro e simples: sua democracia não se restringe apenas ao plano político.”

Entretanto, para além da Carta, o Movimento se envolvia também com questões políticas mais prementes e pontuais que, à época, também tinham sérios impactos sobre as condições de vida das classes trabalhadoras, como, por exemplo, a Lei dos Cereais, a Lei das Fábricas, a Lei dos Pobres, entre outras (ABENDROTH, 2007; ENGELS, 2008; MORTON; TATE, 1968; VALADARES, 1993).

Conforme Dal Ri (2013, p. 13)

Apesar da derrota estratégica, pois a plataforma democrática radical do cartismo não foi aprovada pelo Parlamento, o movimento conseguiu várias vitórias parciais importantes, tais como: a primeira lei de proteção ao trabalho infantil (1833); a lei de imprensa (1836); a reforma do Código Penal (1837); a Lei sobre as Minas (1842); a Lei sobre as Fábricas (1844); a regulamentação do trabalho feminino e infantil; a lei de supressão dos direitos sobre os cereais; a lei permitindo as associações políticas e a lei da jornada de trabalho de 10 horas. Além disso, foi na linha de sua tradição de luta que uma nova Lei da Reforma foi aprovada em 1867.

Se se considerar que o principal e mais citado documento deste Movimento é a denominada Carta do Povo, ainda que não haja menção explícita ao regime econômico visado, esse documento, em termos, deixa claro que o sistema de governo almejado é uma democracia na qual as pessoas, independentemente da classe social, tivessem igual direito de participação nos processos decisórios do Estado.

A organização cartista, a Associação Nacional do Reino Unido, foi proposta por Lovett e Collins (1840) e tinha entre seus objetivos congregar pessoas interessadas na promoção da melhoria social e política do povo do Reino Unido, divulgar os objetivos da Associação, conquistar novas adesões populares à Carta para conseguir a implementação de seus princípios e, com isso, franquear os direitos políticos às classes trabalhadoras, passo elementar para a consecução de uma reforma política e social (DAL RI, 2013; HOVELL, 1925).

Por negarem a educação oficial, os cartistas tinham concepção de educação própria e abriram escolas (DAL RI, 2012; 2013; ENGELS, 2008; FLETT, 2006; HOVELL, 1925).

Flett (2006, p. 101) faz um mapeamento – nome e localização – de escolas radicais em atividade em Londres no ano de 1849. Entre elas consta a de Willian Lovett, importante liderança cartista.

- The John Street Institute, Fitzroy Square (off Tottenham Court Road) WC1.
- Birkbeck School, London Mechanics' Institute, Southampton Buildings, Chancery Lane, WC2.
- Birkbeck School, City Road, Finsbury, EC1.
- Ellis's Academy, George St, Euston Square, NW1.
- Stanton's Day School, City of London Mechanics' Institute, Gould Square, Crutched Friars, EC3.
- Mutual Instruction Society, Circus St, New Road, Marylebone, NW1.
- Finsbury Mutual Instruction Society, 66 Bunhill Row, EC1.
- Soho Mutual Improvement Society, 2 Little Dean St, W1.
- Eclectic Institute, 72 Newman St, Oxford St, W1. 242 High Holborn, WC1. The National Hall under the proprietorship of William Lovett.

Flett (2006, p. 101-102) apresenta também um mapeamento de alguns dos principais pontos de encontro de pessoas ou integrantes de movimentos que defendiam ou lutavam por mudanças políticas radicais, à época.

- Hall of Science, City Rd, EC1.
- Finsbury Institution, Bunhill Row, EC1.
- General Secular Reformers Society, Leather Lane, Holborn and High Holborn, WC1.
- Metropolitan Institute, John Street, WC1.
- South London Secular Society, Blackfriars Road, SE1.
- Society of Materialists, Paddington and Marylebone, NW1.
- Society of Free Inquirers, Euston, NW1.

No que se refere à educação propriamente dita, a Associação tinha por objetivo a construção de salões e de escolas em todo o Reino, em conformidade com os princípios e regulamento aprovados por seus membros. Seria propiciada uma educação que abrangesse os aspectos físicos, mentais, morais e políticos, visando a atender pessoas de diferentes faixas etárias (DAL RI, 2013; FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840).

A escola infantil abrangeria pessoas dos três aos seis anos; a escola preparatória, pessoas dos seis aos nove, e a escola média, pessoas a partir dos nove anos. Além dessas, haveria ainda escolas agrícolas e industriais, para educar, instruir e apoiar crianças órfãs da Associação em ofícios úteis, e também escola para formação de professores, em conformidade com os princípios e regulamentos da Associação (DAL RI, 2013; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840).

Em relação aos cartistas, foi identificada como principal influência Cartwright, já que teriam recolocado na ordem do dia a Carta do Povo. “Cartwright exigia neste panfleto [...] [parlamentos] anuais, o sufrágio universal, o voto por escrutínio secreto, a igual representação e o pagamento a seus membros.” (MORTON; TATE, 1968, p. 14). Outras possíveis influências seriam as de Combe, Godwin, Hodgskin, Lancaster, Pestalozzi, Shelley, Smith, Southwood e Wilderspin (HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840).

Os cartistas tiveram importante influência entre amplos setores das classes trabalhadoras. Indicativo disso é a quantidade de assinaturas ou adesões à Carta e a outras iniciativas desse Movimento, cujas influências e repercussões abrangeram vários países de diferentes continentes (ENGELS, 2008; HOVELL, 1925; MORTON; TATE, 1968; VALADARES, 1993).

1.4 Conjuntura de fundação e atuação do MST

O MST foi fundado oficialmente na década de 1980, marcada por efervescência política, principalmente pela luta contra a ditadura civil-militar e, por conseguinte, pela, democratização ou redemocratização do país. O regime vigente desde o golpe de 1964, já vinha num processo de esgotamento por diversos fatores, sendo oficialmente finalizado em 1985, dando início à Nova República.

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Esse encontro teve a participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde já se desenvolviam ocupações ou outras formas de luta ou de resistência na terra, bem como de diversas entidades que se colocavam como apoiadoras ou, em alguns casos, articuladoras dessas lutas. (CALDART, 2004, p. 101-102)

Desde o final da década de 1970, eram registrados altos e crescentes índices de inflação e desemprego, desdobramentos da denominada década perdida, com crescentes manifestações populares e grandes greves de diferentes categorias de trabalhadores (JEZUS, 2010; LEROY, 2009; SADER, 1995; WELCH, 2009). Conforme Paula e Silva (2009) “[...] a partir da década de 1970 a luta pela terra passa a ocupar um lugar central nos conflitos agrários.”

A recessão continuava e a inflação disparava. Saques, depredações, manifestações e greves se sucediam. A democracia, no sentido de encontro entre as aspirações e as manifestações populares e a política parecia, então, possível, pois estava sendo ensaiada nas ruas e nos palcos pelas diretas. Em

novembro de 1983, realiza-se a primeira grande manifestação pelas eleições diretas para a presidência da República. As elites cuidavam para que a política saísse da praça e voltasse aos recintos fechados dos palácios. (LEROY, 2009, p. 259)

Cresciam as manifestações populares contra o regime ditatorial e as reivindicações por eleições diretas e democráticas para o Legislativo e Executivo nas três esferas de governo. Esse processo culminou no fim do regime civil-militar e na transferência, por meio de eleição indireta, do Poder Executivo Federal a governantes civis.

Na década de 1980, em especial em sua primeira metade, foram organizados diversos movimentos sociais e coletivos de trabalhadores, que tiveram importante participação no processo de contestação ao regime, contribuindo, assim, para a democratização do país. No entendimento de Sader (1995), trata-se de momento histórico em que novos personagens entram em cena.

A Constituição de 1988 foi um marco no ressurgimento e recrudescimento da disputa pela terra, refletindo-se nas organizações profissionais [...]. O seu anúncio detona a busca por formalizações de sindicatos, reforçando os mecanismos de mediação e da necessidade de delimitação de interesses diferenciados e contraditórios entre os próprios camponeses. (GUERRA, 2009, p. 136)

Segundo Caldart (2004, p. 106) para compreender o surgimento do MST deve ser relevada também a conjuntura política do Brasil naquele período, “[...] considerado um momento forte no processo de redemocratização do país. O povo brasileiro começava a reagir contra a ditadura militar e multiplicavam-se as lutas e as organizações de trabalhadores, especialmente nas cidades.”

Alguns desses movimentos já estavam num processo de gestação desde décadas anteriores. Todavia, dadas as medidas fortemente repressivas, decorrentes do estado de exceção do regime ditatorial, eram raros os movimentos ou coletivos que ousavam exposição e enfrentamentos mais ostensivos e intensos. “Como reflete Stédile, o MST somente pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democracia no país, marcado especialmente pelo ressurgimento das greves operárias de 1978 e 1979.” (CALDART, 2004, p. 106).

O general Geisel consagrou o último ano do seu governo à viabilização da ‘abertura lenta, gradual e segura’. Nasceram associações de moradores combativas e o Movimento contra a Carestia; reorganizou-se a UNE; 245 mil operários fizeram a greve dos ‘braços cruzados, máquinas paradas’. [...] Restaurou-se o *habeas corpus* e eliminou-se o Ato Institucional nº 5. (LEROY, 2009, p. 255)

Com a progressiva atenuação das medidas repressivas nos anos finais daquele regime, vários movimentos ou coletivos de trabalhadores se fortalecem e passam a ter atuações mais

ostensivas e incisivas. Aqueles movimentos que, apesar dos riscos e da repressão, já adotavam posturas de desafios e enfrentamentos contra o regime vigente, tornam-se mais fortes e combativos e ganharam maiores repercussão e representatividade, tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Entre esses movimentos destaca-se o MST.

Ressalta-se, no entanto, que o Brasil registra certa tradição de resistência e auto-organização entre alguns setores de trabalhadores urbanos e rurais. Segundo Reis (2009, p. 265), “A ocorrência de lutas sociais de pequenos produtores rurais ao longo de toda a história brasileira é um dado inquestionável, ainda que essas lutas tenham sido escamoteadas e mal contadas pela ‘história oficial’.”

Inclusive em decorrência do histórico de constante instabilidade política no país, cuja história é marcada por golpes de Estado, ditaduras e outras práticas típicas de estado de exceção⁹, setores das classes trabalhadoras se empenharam na luta pelo processo de democratização do país.

O Brasil é historicamente marcado por extremas desigualdades sociais, como, por exemplo, grandes concentrações de terras¹⁰, por conseguinte, alta concentração de renda, além de outras situações que resultaram em maior precarização das condições de vida para os trabalhadores.

Para Caldart (2004, p. 107) há “[...] uma trajetória de luta pela terra nos quase cinco séculos de latifúndio em nosso país.”

O MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história da luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e em outras épocas, onde a exploração ou a exclusão social dos camponeses também foi uma realidade. (CALDART, 2004, p. 107)

Assim, é recorrente na história do Brasil, em especial a partir do momento de transição para o regime republicano de governo, a organização de movimentos populares de resistência à ordem vigente e à situação a que eram submetidos amplos setores das classes trabalhadoras.

Assim se constituiu a base social que gerou ou que permitiu o nascimento do MST: do aumento brusco da concentração da propriedade da terra e do número de trabalhadores rurais sem-terra, com destaque em determinadas regiões; do fechamento progressivo das alternativas que poderiam amenizar essa condição, gerando insegurança e miséria entre uma população acostumada a viver com um certo nível de estabilidade e, talvez por isso mesmo, também acostumada a seguir os tradicionais preceitos da *ordem e progresso*, o que fez inclusive apoiar por muito tempo a ditadura militar. O

⁹ No entendimento de Mézáros (2002b), estado de exceção seria a regra no capital, mesmo porque a democracia, para esse autor, é uma exceção nesse sistema.

¹⁰ Ferraro (2009 apud PERES, 2012) aponta relações entre latifúndio, concentração de renda e analfabetismo.

MST é fruto das iniciativas de reação a essa situação objetiva. Uma situação nova nos traços de sua conjuntura, mas muito antiga do ponto de vista da estrutura social brasileira que desnuda, historicamente baseada na concentração fundiária. (CALDART, 2004, p. 104)

O Brasil é um país marcado por tensões e conflitos sociais das mais variadas ordens, em especial no campo (CUNHA, 2007; STEDILE, 2000). Setores das classes trabalhadoras, conforme as conjunturas e respectivos objetivos e visões de mundo, procuraram resistir a dadas situações e imposições ou mesmo realizar transformações sociais radicais.

As resistências ou enfrentamentos se deram por intermédio de conflitos armados ou não, denúncias, encontros, manifestações, marchas, mobilizações, ocupações, passeatas, greves, guerrilhas, dentre outros. Além disso, algumas organizações faziam uso de boletins, cartas, cartilhas, jornais, panfletos, recursos audiovisuais, petições, entre outros, como formas complementares de luta e com vistas ao processo de conscientização e à arregimentação de trabalhadores.

Setores de trabalhadores organizaram associações, conselhos, cooperativas, escolas (para ensino de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos e, principalmente, formação política), movimentos, sindicatos, ligas, partidos políticos, uniões, entre outros. Em dados momentos, essas organizações não eram reconhecidas ou então eram fechadas ou lançadas na ilegalidade pelo Estado, conforme a conjuntura.

Trabalhadores integrantes dessas organizações, em especial as lideranças, sofreram ataques, perseguições e repressões das mais diversas formas e intensidades, em conformidade ou não com o previsto pela legislação e pelo dito Estado Democrático de Direito, tanto da parte dos aparelhos repressivos do Estado, quanto da parte dos aparatos privados das classes hegemônicas, seja isoladamente ou em colaboração com agentes estatais – Forças Armadas ou Auxiliares – e privados, como, por exemplo, jagunços, milícias, entre outros.

As violências eram das mais variadas formas e nas mais variadas intensidades, como, por exemplo, agressões, ameaças de morte a lideranças, militantes, trabalhadores ou a seus familiares, atentados, assassinatos, despejos e expulsões violentas, destruições e incêndios de casas e colheitas, ferimentos provocados por armas de fogo, migrações compulsórias, prisões ilegais, sequestros, torturas, entre outras (ECKERT, 2009; ESTERCI, 2009; FERNANDES; MEDEIROS; PAULILO, 2009; GRYNSZPAN, 2009; LEROY, 2009; PALMEIRA, 2009; PAULA; SILVA, 2009; SCOLESE, 2008; SIGAUD, 2009; SILVA, 2009; WELCH, 2009).

Entre os principais móveis de lutas estavam a reforma agrária radical, a democratização do país, o direito a condições elementares de vida (saúde, habitação, trabalho,

educação, entre outros), agravadas pelo arrocho salarial e pelo crônico e crescente processo inflacionário.

Era uma conjuntura de crise econômica, de grandes transformações na agricultura [...]. Essa crise e essas transformações abriram brechas para a luta pela terra e para o crescimento dos movimentos de massas urbanos que lutavam pela democratização do país. (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 65)

Alguns movimentos tinham como objetivos questões mais imediatas ou pragmáticas para fins de sobrevivência ou de vida com alguma dignidade. Outros movimentos, além desses objetivos, tinham em vista transformações sócio-político-econômicas radicais, colocando em tela inclusive a revolução socialista. Entretanto, em algumas dessas organizações, os trabalhadores, embrionariamente ou não, visavam ou pautavam suas ações por princípios, tais como solidariedade, ajuda mútua, reciprocidade, coletividade, cooperação, sendo as decisões tomadas democraticamente em assembleias ou conselhos com a participação direta dos trabalhadores integrantes (CUNHA, 2009; ESTERCI, 2009; GRZYNSZPAN, 2009; LEROY, 2009; PAULA; SILVA, 2009; REIS, 2009; SCOLESE, 2008; SILVA, 2009; WELCH, 2009).

Destacam-se alguns dados, com vistas a apresentar uma breve panorâmica da educação escolar oficial estatal no contexto de fundação e atuação do MST.

No que se refere ao analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos, segundo o IBGE ([19--]), o Brasil apresentava, na década de 1970, 33,60%, e na de 1980, 25,50% de populações analfabetas.

Nos anos 1990, quando o MST dá início à implementação de projeto próprio de educação, o índice de analfabetismo no Brasil era de 20,10% e, nas décadas seguintes, 2000 e 2010, os índices foram, respectivamente, 13,60% e 9,6%. Entretanto, esses índices têm especificidades, quando analisados em relação a diferentes Regiões e Unidades da Federação, bem como se se considerar áreas urbanas e rurais, sexo, raça, etnia, idade, faixas de renda, entre outras variáveis (IBGE, [19--]; 2011a; 2011b).

Na década de 1990 e nas seguintes, em especial quando a LDB/1996 foi promulgada, verifica-se, segundo Cury (1997) e Grossi (1997), certo refluxo em relação aos avanços conquistados na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988). A Emenda Constitucional número 14 (BRASIL, 1996a) exemplifica isso.

No decorrer do século XX e no início do XXI, diversas reformas e políticas educacionais, inclusive duas Leis de Diretrizes e Bases – 1961 e 1996 –, foram implementadas, sem que históricas questões básicas e prementes da educação escolar, como,

por exemplo, o analfabetismo, fossem resolvidas, considerando-se indicadores oficiais atuais, como, por exemplo, do IBGE (IBGE, [19--]; 2011a; 2011b).

Passadas quase três décadas de promulgação da CF/1988 e quase duas décadas do decreto da LDB/1996, embora tenha havido a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental (IBGE, [19--]; 2011a; 2011b), velhas questões são transformadas em novas pautas e novos objetos de novas políticas educacionais, porém, sem resolução efetiva.

Como exemplo desses problemas históricos vale citar a questão da qualidade da educação escolar, em termos de ensino-e-aprendizagem de conteúdos mais elementares – quase consensualmente, entendidos como especificidade da escola, como, por exemplo, leitura-escrita-cálculo –, os altos índices de analfabetismo, em especial entre alguns segmentos das populações, além do denominado analfabetismo funcional.

Aproximadamente um século após as primeiras políticas educacionais visando à massificação da educação escolar estatal, seja nas áreas urbanas, seja nas áreas rurais¹¹, os indicadores oficiais do Governo Federal brasileiro apontam que o acesso ao Ensino Fundamental foi quase universalizado no Brasil (IBGE, [19--]; 2011a; 2011b).

Porém, em termos pedagógicos propriamente ditos, isto é, de ensino-e-aprendizagem, a qualidade da educação escolar, para significativo percentual das classes trabalhadoras, está aquém do que os próprios documentos oficiais estatais consideram satisfatório ou adequado, como é o caso, por exemplo, do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a).

O que tem ocorrido é a quase universalização do acesso – que não necessariamente resulta em apropriação dos conhecimentos por todos – à escola de Ensino Fundamental, o que é diferente de democratizar a educação, visto que “[...] o ensino público, no geral, é tão ruim que compromete a sua generalização.” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 26).

Especificamente em relação à educação escolar no campo, mais diretamente relacionada ao foco de atuação do MST, o que se verifica na atualidade é o processo de fechamento de escolas localizadas nessas áreas (BRANDÃO, 2012; CASA, 2005; MST, 2009; 2011b), o que tem ou pode ter diversos impactos negativos para a educação e para o trabalho de populações do campo, em especial para trabalhadores de faixas de rendas mais baixas.

¹¹ No Brasil, as primeiras políticas educacionais para as massas para as áreas urbanas datam do contexto da Proclamação da República (REIS FILHO, 1981; SOUZA, 1998) e, para as áreas rurais, com variações conforme as Unidades da Federação, datam, como é o caso do Estado de São Paulo, da década de 1930 (ÁVILA, 2013; SOUZA, 2009).

Segundo Arroyo (2004, p. 7) as populações do campo foram historicamente marginalizadas¹² em relação à educação escolar.

Essa visão poderia ser uma síntese da história do pensamento político e educacional ao longo do século 20: a escola rural apenas das primeiras letras, milhões de camponeses condenados ao analfabetismo, a educação básica do campo ignorada e marginalizada. Ignorada inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Essa política pode ainda ter diversos impactos negativos para a educação e a pedagogia do MST, haja vista a especificidade de seu processo educativo. O Movimento reage a essa política com a campanha “Fechar escola é crime!” (MST, 2009; 2011b).

Além da dimensão político-ideológica e das implicações para o projeto educativo do MST, a instalação, a manutenção, o funcionamento ou o fechamento de escolas e outros equipamentos públicos podem impactar direta ou indiretamente nas condições materiais de vida dos trabalhadores do campo e, portanto, na viabilidade do projeto de reforma agrária no Brasil.

As denominadas políticas públicas¹³, por conseguinte, os equipamentos públicos, como, por exemplo, as escolas, fazem parte da dinâmica de acumulação e de reprodução do capital, estando, portanto, sujeitas às correlações de forças, bem como à dinâmica da luta de classes em cada momento histórico (KOWARICK, 1979; 2000; MAUTNER, 1999).

Após inúmeras reformas e iniciativas no âmbito das políticas educacionais no Brasil, questões que datam de várias décadas ou praticamente um século continuam presentes no cenário nacional¹⁴. Algumas dessas antigas questões são comumente entendidas ou apresentadas por governantes, partidos políticos, organizações, movimentos ou coletivos de diferentes matrizes político-ideológicas, como questões novas ou atuais, ou seja, não se faz

¹² Coutinho (2008) faz menção ao fato de parte significativa dessas populações ter sido, durante décadas, excluída do direito ao voto, haja vista a proibição desse direito a pessoas não alfabetizadas.

¹³ Considerando-se as implicações com as categorias público e estatal (MINTO, 2005; SANFELICE, 2005b), o que hegemonicamente são apresentadas como políticas públicas seriam, em última instância, políticas de governo ou de Estado. Oliveira (2011, p. 329) considera que políticas de governo “[...] são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.” Segundo essa autora (2011, p. 329) políticas de Estado “[...] são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.”

¹⁴ Várias dessas questões não são exclusividade de países periféricos do capitalismo, ou seja, atingem, em maior ou menor grau, também amplos setores das classes trabalhadoras de países centrais (ESTEVE, 1999; SANTOMÉ, 2003). Entretanto, questões como índice de analfabetismo, analfabetismo funcional, evasão, níveis de escolaridade (para além do Ensino Fundamental), entre outros, em tese, não são coerentes com a posição do Brasil em termos de economia, de posição no *ranking* mundial de Produto Interno Bruto (PIB), e em termos de posição no *ranking* de educação escolar, posições essas muito discrepantes, se comparadas a outros países com PIB menor ou aproximado ao brasileiro (RODRIGUES NETO, 2012).

menção ao fato de permearem a educação escolar destinada às classes trabalhadoras desde o século XIX, mesmo antes da constituição ou da ampliação do sistema escolar estatal, com o objetivo de massificação da educação escolar.

Como aponta Engels (2008), não havia alternativa de educação que atendesse adequadamente aos trabalhadores, sejam as escolas dominicais religiosas, sejam as escolas oferecidas – por força da Lei das Fábricas – por industriais, cuja concepção de educação, tanto em termos ideológicos, quanto em termos de qualidade do ensino, divergia da concepção de setores dos movimentos sociais de trabalhadores.

Assim como reivindicavam educação laica, mas, diante da falta de alternativas, recorriam a escolas dominicais religiosas, setores organizados das classes trabalhadoras, como, por exemplo, os Movimentos sociais mencionados, recusavam, ou seja, negavam a educação hegemônica propiciada nos âmbitos religioso, fabril ou estatal. Todavia, diante da inviabilidade, especialmente financeira, de execução ou de manutenção de um projeto próprio de educação, trabalhadores passaram a cobrar do Estado um sistema de educação escolar franqueado às massas.

Entretanto, da parte de alguns setores das classes trabalhadoras, diante dessa inviabilidade, o que se pretendia era uma educação escolar custeada pelo Estado, mas sob gestão dos trabalhadores (DAL RI, 2004; SANFELICE, 2005a). Contudo, iniciativas de autoeducação, ainda que pontuais ou incipientes, estiveram presentes em movimentos sociais de trabalhadores desde o início do processo de formação da classe operária, em especial após a Revolução Industrial (DAL RI, 2012; 2013; ENGELS, 2008; THOMPSON, 1987c).

Atualmente, velhas receitas, já demonstradas inócuas ou ineficazes, são, às vezes com algumas modificações, (re)apresentadas e entendidas como novas, eficientes e eficazes. Passados alguns séculos do Iluminismo, a educação escolar isoladamente – ou seja, tão somente a educação escolar –, continua a ser entendida e apresentada como panaceia para todos os problemas conjunturais e estruturais de toda e qualquer formação social (LOMBARDI, 2006; 2011; REIS FILHO, 1981). No entendimento de Lombardi (2006, p. 4)

O discurso da educação como panacéia para todos os males é muito antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão de saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. Apareceu já com essa característica geral, abstrata, a-histórica, como se essa escola sempre tivesse existido, cumprido um papel central no desenvolvimento e na vida dos indivíduos. No Brasil isso não foi diferente, pois desde o Império esse repetitivo discurso de que ‘a educação é fundamental para...’ sempre esteve presente, sendo acionado para justificar a

diferença de desenvolvimento econômico e social, em comparação com os chamados países desenvolvidos.

No entanto, a tese da educação escolar enquanto panaceia é um argumento falacioso.

Sabemos muito bem que a educação não tem todo esse poder de determinar os rumos da sociedade. Reduz tudo a um aspecto, ideologicamente escamoteando que sem uma profunda transformação econômica, política e social, pouco avançaremos na resolução dos graves problemas gestados pelo próprio desenvolvimento da sociedade burguesa – como a miséria, as guerras, a destruição do meio ambiente, o desemprego estrutural e outros. (LOMBARDI, 2006, p. 4)

O MST não adota essa abordagem; além disso, tem uma concepção própria e diferenciada de educação e de pedagogia (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008). Todavia, o objetivo do MST não se restringe a propiciar a seus integrantes – direção, militância, base e massa –, educação escolar de qualidade, eficiente e eficaz, ou seja, que resulte ou garanta efetivo aprendizado dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos em conformidade com a concepção hegemônica. A apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos é considerada importante pelo MST, porém, não é o único nem o objetivo maior ou final do Movimento, que dedica especial atenção à dimensão político-ideológica da educação. Além disso, o MST nega dialeticamente o ensino oficial (DAL RI, 2012), tanto no que se refere a conteúdos, quanto a metodologias, além de outros aspectos curriculares.

Em linhas gerais, é nesse contexto sócio-político-econômico que o MST é fundado e passa a atuar.

1.5 Notas sobre o MST

O MST foi fundado oficialmente em 1984 e tem como objetivo principal a organização dos trabalhadores na luta em prol da reforma agrária no Brasil. Entretanto, o Movimento é decorrência de um processo de gestação que contou com o aporte de movimentos e lutas anteriores. “O Movimento [...] é filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade. No final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra.” (MST, 2010, p. 9).

Conforme o Movimento (2010, p. 9)

Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático. Em todo o país,

novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens.

No ano de 1984, em um encontro nacional realizado no Município de Cascavel, Estado do Paraná, trabalhadores rurais envolvidos nesse processo de luta pela democratização da terra e da sociedade “[...] decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2010, p. 9).

O Movimento é, na atualidade, um dos principais movimentos sociais de trabalhadores do Brasil e da América Latina.

O MST tem importante atuação em âmbito nacional. Entretanto, atua de diferentes formas, também, em âmbito internacional, em cooperação com outros movimentos, como, por exemplo, a Via Campesina, da qual faz parte. Interage com outros movimentos de trabalhadores nacionais, como, por exemplo, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Fábricas Ocupadas (MFO), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), entre outros, mesmo porque, em última instância, alguns dos principais móveis desses Movimentos estão relacionados entre si (MAURO apud RUBBO, 2012; MST, 2010).

Considerando-se que, segundo Harrison (1968), toda teoria social é um complexo de ideias, ou seja, parte de contribuições anteriores, torna-se pertinente identificar quais são ou foram as principais influências desses Movimentos.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) – alas progressistas da Igreja Católica, além da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – tiveram importante influência, em especial nos primórdios do processo de formação política e escolar de integrantes dos quadros do MST, antes e depois da fundação desse Movimento.

Além de componentes da ala progressista da Igreja Católica, também participam da CPT integrantes da Igreja Protestante de Confissão Luterana, que tiveram importante contribuição no apoio aos trabalhadores rurais e suas entidades que, anos mais tarde, formariam o MST (CALDART, 2004; STEDILE; FERNANDES, 2001; WELCH, 2009). Entretanto, posteriormente, o MST passa a adotar iniciativas para ter o controle do processo educativo dos próprios integrantes (DAL RI, 2004; STEDILE; FERNANDES, 2001).

O MST (1999; 2001c), bem como alguns de seus intelectuais orgânicos (CALDART, 1997; MAURO apud RUBBO, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001), em diversos momentos, reiteram que Movimento aprendeu com a história e com as experiências dos

lutadores do povo ou das classes trabalhadoras, tanto do passado mais remoto, quanto do passado mais recente ou mesmo com movimentos e lideranças contemporâneas. “Foi assim que o Movimento se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes [...]” (MST, 2001c, p. 37). Segundo Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 57), “Não inventamos nada. [...] Os que vieram antes cometeram erros e acertos. Procuramos aprender com eles, para não cometer os mesmos erros e repetir os acertos.”

Reconhecem, ainda, que não inventaram uma educação ou uma pedagogia, ainda que tenham criado uma nova forma de lidar com as teorias existentes (CALDART, 1997; MST, 1999; STEDILE; FERNANDES, 2001). A Pedagogia do Movimento é do MST, porém, “Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade.” (MST, 1999, p. 6, grifo do autor).

Entretanto, foi necessária a construção de um projeto educativo combinando a escolarização com preocupações mais amplas, com a formação humana e com a capacitação de militantes. Assim, em caráter de síntese, o MST partiu de teorias pedagógicas existentes para constituir um projeto pedagógico e educativo próprio (MST, 2001c).

Mauro (apud RUBBO, 2012, p. 23) destaca que já no primeiro Congresso do MST “[...] a ideia era aprender com os processos organizativos de luta dos outros países.” Numa perspectiva internacional, segundo Mauro (apud RUBBO, 2012, p. 24),

A experiência da revolução cubana, nicaraguense, e depois, mais adiante, toda a experiência acumulada na América Latina, Revolução Mexicana, a tentativa de reforma agrária no Peru, o processo em El Salvador, enfim, as experiências dos anos 1980 foram muito importantes para o nosso movimento.

Já em relação às contribuições nacionais, Mauro (apud RUBBO, 2012, p. 28) destaca que

O MST consegue conjugar os ingredientes da mística revolucionária que resgata a experiência nicaraguense, cubana, a própria experiência bolchevique, conjuga com isso as experiências históricas no Brasil, as lutas pela terra, Canudos, Quilombos, Ligas Camponesas, mas também com esse outro lado da Teologia da Libertação que foi muito importante no surgimento do nosso Movimento. E isso evidentemente é o que conforma o MST como uma espécie de síntese. Ele não é Igrejeiro. Ele conjuga vários ingredientes, no meu modo de ver, positivos desses amplos processos de aprendizados desenvolvidos em diferentes áreas.

Conforme Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 38)

Outra coisa que assimilamos [...] é ter abertura para aprender com os outros. Nunca tivemos pretensão de ser os primeiros. Não estamos inventando o

fogo. Desde as primeiras lutas, sempre houve essa vocação de querer saber onde os outros erraram, onde acertaram. Com o objetivo de aprender, fizemos várias conversas, seja com os remanescentes dos líderes das Ligas Camponesas, da ULTAB, do Master, seja com a CPT.

Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001) diz ainda que o Movimento sempre teve abertura para aprender com os outros, desde sua gênese, tanto com as organizações do Brasil, quanto com as organizações camponesas da América Latina. Além de diversos outros nomes, seja do âmbito nacional, seja do internacional, de um passado mais mediato ou mais imediato, Stedile aponta que

[...] fomos buscar nos pensadores clássicos de várias matrizes algo que pudesse contribuir com nossa luta. Lemos Lenin, Marx, Engels, Mao Tsé-Tung, Rosa Luxemburgo. De uma forma ou de outra, captamos alguma coisa de todos eles. Sempre tivemos uma luta ideológica e pedagógica dentro do movimento de combater rótulos. (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 60)

Entretanto, o MST não copia, nem faz transposição mecânica dessas experiências, mas faz adequações às diferentes realidades dos assentamentos ou acampamentos e, nesse processo de adequação, consegue algum avanço ou diferenciação (BALDUÍNO, 2001; CALDART, 1997; MST, 1999; MAURO apud RUBBO, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001). “A prática concreta da luta pela reforma agrária nos ensinou que não se pode copiar experiências, porque cada espaço, cada realidade local, traz novos elementos que vão sempre se recriando a partir do conhecimento já acumulado.” (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 59).

Em documentos do MST são citados nominalmente Che Guevara, Fidel Castro, Florestan Fernandes, Gramsci, José Martí, Lenin, Leonardo Boff, Makarenko, Pistrak, Marx, Paulo Freire, entre outros. Ainda que alguns sejam mencionados numa epígrafe, por exemplo, esses nomes dão indicativos das influências teóricas e também da ideologia e da visão de mundo desse Movimento.

Quanto à educação, para o MST a democratização dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos é considerada tão importante quanto a democratização da terra. Por isso, o Movimento, desde seus primórdios, investe na educação dos Sem Terra e “[...] luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos.” (MST, 2010, p. 23).

O MST (2010) atua em todos os níveis e em diferentes modalidades de ensino, seja formal ou não formal. Na Educação Básica tem escolas próprias de Educação Infantil, as Cirandas, e de Ensino Médio. Segundo o Movimento (2010, p. 23) “Hoje, o trabalho com educação no MST está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento.”

Os nossos esforços nessa área buscam, sobretudo, alfabetizar todos os companheiros e companheiras de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. Para isso, é preciso capacitar e habilitar professores para que se tornem sabedores das necessidades dos estudantes. (MST, 2010, p. 23)

Já no Ensino Superior, convênio com o Governo de Cuba resultou em vagas para Sem Terra em curso de Medicina e, com o Governo da Venezuela, em curso de Agroecologia (MST, 2010).

Em decorrência de convênios com universidades públicas, realiza cursos adequados à realidade e às necessidades dos Sem Terra especialmente.

Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino. [...] São cursos técnicos de nível médio (como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia), cursos superiores e especializações (como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História). (MST, 2010, p. 24)

Para o MST é fundamental a garantia de apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos referentes aos diferentes níveis de ensino não só por seus integrantes, mas por toda a classe trabalhadora.

Feita essa breve introdução sobre as conjunturas de fundação e de atuação, bem como de dados mais elementares dos Movimentos, no capítulo seguinte são apresentadas questões mais específicas sobre os projetos de educação desses Movimentos.

CAPÍTULO II

PROJETOS PRÓPRIOS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo analisa-se o princípio que trata da elaboração e implementação de um projeto próprio de educação conforme as necessidades e as ideologias dos respectivos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

Dal Ri (2012) defende a tese de que os owenistas têm ideologia e visão de mundo próprias.

Sendo um socialista utópico, Owen (1967a; 1967b; 2002) faz a crítica ao sistema capitalista. No plano mais imediato, refuta e tenta remediar especialmente alguns desdobramentos do capitalismo industrial que mais atingiam negativamente significativos setores das classes trabalhadoras, especialmente os britânicos, naquele momento histórico. No plano mais mediato, o owenismo tem por objetivo a construção de uma nova ordem, um novo sistema mundial, sintetizado na nova visão de sociedade, concebida por Owen.

Sob o sistema atual isso nunca pode ser atingido, enquanto sob o sistema verdadeiro e racional, que eu estou propondo agora a você, um eterno, bom e mais benéfico emprego e ocupação, físico e mental, pode ser fornecido facilmente para todos os que desejá-lo, e em breve todos vão descobrir as muitas e grandes vantagens para si e para todos os outros que eles irão experimentar por estarem tão ocupados. E, em consequência de que nenhuma das classes trabalhadoras está sendo forçada a viver ociosa, uma verdadeira riqueza abundante em breve estará em todo lugar. (OWEN, 1967b, p. XV)

As mudanças sociais, na concepção de Owen (1967a; 1967b), deveriam ocorrer gradualmente, não pela revolução ou pela violência, mas, sim, pela conciliação dos interesses das classes sociais, ou seja, do capital e do trabalho.

A vinculação entre trabalho e educação é uma das principais características do projeto owenista, especialmente porque, conforme as respectivas classes ou faixas etárias, todas as pessoas seriam educadas para estarem aptas ao exercício de todas as funções previstas para o novo mundo moral (OWEN, 1967a; 1967b; 2002).

Para que essas mudanças ou transformações fossem concretizadas, Owen (1967a; 1967b; 2002) aposta na formação de um caráter racional na humanidade, principalmente pela vivência das relações sociais, nos moldes preconizados pela nova visão de sociedade, e por intermédio da educação e do ensino, em especial das novas gerações, ainda não afetadas pelos maus hábitos inerentes ao caráter irracional da velha sociedade.

A razão é um dos recorrentes valores mencionados nos escritos owenistas. Com menor recorrência, também está presente nos textos cartistas e, em certa medida, com outras

categorias, também no MST. Isso se deve principalmente ao fato de que, para aqueles Movimentos, a razão seria a forma de se buscar ou de se chegar à verdade e, assim, evitar os mitos ou as superstições que, até então, eram utilizados para fins de explicar, justificar ou legitimar o *status quo*. Um exemplo bastante emblemático disso seria a tese do direito divino dos reis (TEIXEIRA, 2002).

Todavia, ainda que atribua também alta importância à educação, Owen (1967a; 1967b; 2002), inclusive pelas matrizes teóricas que o teriam influenciado, em especial o empirismo, atribui alta importância às circunstâncias e ao ambiente, o que demandaria, simultaneamente, alterações reais nas condições materiais de vida e na formação econômico-social.

Assim, não teria fundamento a tese de que os utópicos, por conseguinte, os owenistas, teriam conseguido ou apostado em mudanças significativas em New Lanark unicamente por intermédio da educação¹⁵. A educação era um dos componentes do processo de transformação social e, por isso, estava articulada ao projeto societário. A articulação coerente entre teoria e prática é ressaltada recorrentemente por Owen (1967a; 1967b).

Portanto, a concepção e a implementação de um projeto próprio de educação adequado às respectivas ideologia e visão de mundo estavam presentes no projeto educativo owenista, em especial nos ensaios que Owen (1967b, p. 266) escreve com objetivo principalmente de “[...] ajudar e encaminhar as investigações de importância vital para o bem-estar do país e da sociedade em geral.”

Para o owenismo (1967a; 1967b), a nova educação para a nova sociedade deveria ser colocada em prática de imediato, visando especialmente às novas gerações – bebês e crianças –, dada a dificuldade de mudança de mentalidade, após internalizados e sedimentados maus hábitos inerentes à velha sociedade e decorrentes das vivências, inclusive no ambiente familiar. Do atual

[...] sistema de formação não pode ser esperado pela produção de qualquer outro do que uma população fraca em corpo e faculdades mentais, e com hábitos geralmente destrutivos de seus próprios confortos, do bem-estar que os rodeia, e fortemente calculado para subjugar todos os afetos sociais. (OWEN, 1967b, p. 40)

A escola destinada às crianças cumpriria múltiplas funções, dentre elas, colocá-las num ambiente adequado, em todos os sentidos, em especial em termos de salubridades física e

¹⁵ Segundo Teixeira (2002, p. 29) “Nisso consiste exatamente a sua utopia. Deslumbrados com os avanços da ciência, tinham uma fé inabalável na razão e na onipotência do pensamento, acreditando, por isso, que a educação e a universalização do conhecimento científico eram o único caminho para transformar a sociedade e o homem. E, nesse sentido, sempre que usarmos a designação ‘utópicos’, daqui para frente, ela terá esse exato sentido: projetos de organização da sociedade, desligados da realidade política e social da época, e fé inabalável na ciência e na educação como meios de transformação da realidade.”

mental, onde as relações sociais fossem pautadas pelos novos valores e, com isso, reduzir-se-ia o convívio das crianças com os hábitos da velha sociedade, além de liberar as mães para a dedicação exclusiva ao trabalho durante esse horário, livres de preocupações (OWEN, 1967a; 1967b).

A educação, pautada na racionalidade, teria como objetivo combater “[...] os princípios irracionais pelos quais o mundo foi governado até então [...]” e que fizeram “[...] retardar a melhoria da sociedade.” (OWEN, 1967b, p. 269).

Estes planos devem ser desenvolvidos para treinar crianças desde a mais tenra infância em bons hábitos [...] (que, naturalmente, irão impedi-las de adquirir hábitos da mentira e do engano). Elas devem posteriormente ser racionalmente instruídas, e seu trabalho ser útil. Tais hábitos e educação vão impressionar então com um desejo ardente e ativo para promover a felicidade [...]. Elas também irão assegurar, com o menor número de exceções possíveis, [...] saúde do corpo e paz de espírito. (OWEN, 1967b, p. 270)

Dessa forma, no projeto owenista, a concepção de humanidade não era fragmentada, ou seja, a pessoa era vista como um ser integral, e não de forma dissociada, corpo e mente. Portanto, a própria concepção de pessoa demandava uma concepção de educação correspondente.

Em suma, a concepção de educação owenista visava à formação e ao desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões humanas, na perspectiva do novo mundo moral ou da nova visão de sociedade.

Os principais valores mencionados nos textos owenistas são a verdade, a racionalidade, a felicidade, o progresso, o bem, a educação e o trabalho úteis, a união, a igualdade, a liberdade, a fraternidade, a ciência, a paz, a sabedoria, a honestidade, a prosperidade, a caridade, o amor, a filantropia, a coerência entre teoria e prática, a tolerância, a solidariedade, a cooperação, o bem público ou comum (OWEN, 1967a; 1967b; 2002).

Entre os conteúdos do ensino em escolas owenistas constantes em documentos analisados estão: zoologia, mineralogia, botânica, química, mecânica, história natural, artes, línguas, geologia, matemática, geografia, astronomia, música, dança, canto, exercícios militares, desenho, costura, além da leitura e da escrita, requisito para o aprendizado da maior parte desses conhecimentos.

O Movimento cartista, como aponta Dal Ri (2012), tem também uma ideologia e uma visão de mundo próprias, bem como uma concepção própria de educação, consoantes entre si. Para os cartistas, a educação era uma das formas de se avançar no sentido de concretização do principal objetivo do Movimento, qual seja, a aprovação da Carta do Povo (FLETT, 2006;

HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840). Assim, a educação estava articulada a outras formas de lutas sociais dos cartistas (DAL RI, 2013). Conforme Flett (2006, p. 103) “Cada escola era vinculada a um projeto educacional radical específico e através deste para objetivos políticos radicais mais amplos.”¹⁶

Esse Movimento adotava um conceito amplo de educação, que visava ao desenvolvimento de todas as faculdades humanas – físicas, morais, intelectuais, políticas, entre outras. Previa o ensino dos conteúdos escolares e habilidades profissionais de maneira vinculada ao trabalho útil ou produtivo (DAL RI, 2013; FLETT, 2006; LOVETT; COLLINS, 1840), já que é por intermédio do trabalho que são produzidas as riquezas e, por conseguinte, se pode propiciar condições de prosperidade, abundância e felicidade para toda a humanidade (LOVETT; COLLINS, 1840).

Para esse Movimento a educação visa “[...] infundir os princípios da ação, da justiça e da bondade, necessários para a formação do caráter [...]” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 22). Tem, ainda, por objetivo “[...] treinar a nova geração no conhecimento, na moralidade e no amor à liberdade.” e propiciar “[...] o melhor treinamento físico, mental, moral e político para as crianças, de modo a prepará-las, em força e inteligência, para desfrutar da própria existência e propiciar a maior quantidade de benefícios para a sociedade.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 22). Portanto, assim como para os demais Movimentos, a educação tem vinculação dialética com as dimensões pessoal e coletiva.

Também para os cartistas era necessária a articulação entre teoria e prática, bem como um ensino menos livresco e mais vivencial ou atitudinal. A educação deveria ser organicamente articulada aos objetivos políticos do Movimento, que visava ampliar a adesão especialmente das classes trabalhadoras à Carta do Povo, com vistas a aumentar a correlação de forças e a conseguir a aprovação das suas reivindicações pelo Parlamento (LOVETT; COLLINS, 1840).

A criação de associações ou escolas, além de visar à autoeducação, era uma das formas de difusão dos objetivos, da ideologia e da visão de mundo e, assim, contribuir para a consolidação e o crescimento do cartismo (FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LINTON, 1895; LOVETT; COLLINS, 1840).

Os valores recorrentes em textos relacionados a esse Movimento ou às suas lideranças são democracia, temperança, igualdade, sobriedade, ação, ciência, conhecimento, liberdade, verdade, justiça, moralidade, felicidade, prosperidade, honestidade, benevolência,

¹⁶ Tradução livre dos textos em inglês..

fraternidade, entre outros (ABENDROTH, 2007; HOVELL, 1925; LINTON, 1895; LOVETT; COLLINS, 1840).

Entre os conhecimentos ensinados em escolas cartistas constam: leitura, escrita, aritmética, geografia, história natural, química, mineralogia, geologia, botânica, tricô, costura, economia doméstica, direitos e deveres (LOVETT; COLLINS, 1840).

O MST, segundo Dal Ri (2012), tem ideologia e visão de mundo próprias e, por conseguinte, uma concepção própria de educação, consoantes entre si.

Trata-se de visão crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse coletiva dos meios de produção, em especial da terra (BAUER, 2009; DAL RI, 2004; MST, 2010; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Essas ideologia e visão de mundo constam em diferentes documentos do Movimento (MST, 1986; 1994a; 1995; 1996; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011a) e de entidades organicamente a ele ligadas, como, por exemplo, a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) (1995; 1996a; 1996b) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) (1996; 1997; 2003), em especial nos documentos relacionados à educação, temática principal de análise desta pesquisa.

O Movimento faz, recorrentemente, menção à transformação da sociedade, a uma nova ordem social, pautada pelos “[...] valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual.” (MST, 2001c, p. 19).

O socialismo como visão de mundo consta também em textos de autoria ou em entrevistas de intelectuais orgânicos do MST, como, por exemplo, Caldart (1997), Stedile (1997), Stedile e Fernandes (2001) e Mauro (apud RUBBO, 2012). Autores como, por exemplo, Bauer (2009) e Dal Ri e Vieitez (2008), também destacam essa questão.

Entretanto, no documento denominado *MST - Lutas e Conquistas* (MST, 2010) – que está entre os documentos com data de publicação mais recente analisados nesta pesquisa – não é feita menção direta ou explícita ao socialismo como visão de mundo, ainda que constem incisivas críticas ao capital ou ao capitalismo¹⁷.

Segundo o MST (1996, p. 9) são os valores humanistas e socialistas

¹⁷ Nos documentos analisados nesta pesquisa, menções explícitas ou diretas ao socialismo constam naqueles destinados à circulação mais interna. Nos documentos destinados à circulação externa, constam, conforme os documentos, críticas incisivas ao capital, defesa de valores ou objetivos de caráter mais republicano, dentro dos marcos constitucionais, dos direitos humanos e da questão ambiental numa perspectiva mais crítica ou contra-hegemônica.

[...] que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos neste processo.¹⁸

Ainda que alguns documentos não cite nominalmente o socialismo como modelo pretendido ou não apresentem o capitalismo como modelo refutado, os valores, os princípios e os objetivos defendidos ou apresentados pelo Movimento, a rigor, são contra-hegemônicos e sua consecução demandaria, em última instância, mudanças radicais em todas as dimensões – econômica, política e cultural – na formação econômico-social vigente, principalmente no modo de produção.

Mesmo as reivindicações de caráter republicano, constantes como direitos fundamentais na CF/1988, não são atendidas, exceto quando o Movimento, numa conjuntura de correlação de forças favorável, radicaliza suas ações. Dentre os diversos exemplos de direitos sistematicamente negados ou restringidos estão a reforma agrária e a educação escolar¹⁹ (LAUREANO, 2007; MST, 2010; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Para Dal Ri (2012), o MST tem uma concepção de educação em conformidade com as próprias ideologia e visão de mundo.

A concepção de educação do Movimento pode ser verificada ou inferida em diversos de seus documentos (MST, 1994; 1995; 1996; 1999; 2001c), bem como documentos de entidades organicamente a ele vinculadas, como, por exemplo, a CONCRAB (1995; 1996a; 1996b) e o ITERRA (1996; 1997).

Feita essa breve introdução a alguns dos aspectos sobre o MST, são apresentados o que o Movimento denomina princípios filosóficos ou pedagógicos. Num primeiro momento, serão enunciados de forma introdutória os princípios e pedagogias do Movimento com vistas a propiciar uma visão panorâmica. Entretanto, alguns aspectos serão priorizados e tratados de maneira mais aprofundada em capítulos específicos com vistas a atingir os objetivos desta

¹⁸ Neste excerto verifica-se consonância com apontamentos de Marx, em especial em *A questão judaica* (2002) e nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004). São levantadas questões caras tanto ao trabalho, quanto ao capital, e que geram polêmicas, em especial entre setores do marxismo, principalmente no que se refere à igualdade, justiça, propriedade, entre outras (ENGELS, 1877; LESSA, 2011; MÉSZÁROS, 2002a; PASUKANIS, 1972).

¹⁹ Contudo, são proposições ou reivindicações que, a rigor, parecem inviáveis de implementação de forma perene, radical e generalizada no capitalismo, a exemplo do que ocorreu/ocorre com direitos – inclusive os denominados direitos fundamentais – conquistados pelas classes trabalhadoras no Brasil, e a exemplo de outros direitos conquistados no denominado estado do bem-estar social, em alguns países, mas constantemente sujeitos a ataques do capital e a retrocessos, conforme a correlação de forças e as conjunturas. Os efeitos da intensificação da crise econômica, entre os quais se destaca o aumento do desemprego e os retrocessos em termos de direitos, que vêm ocorrendo em países centrais do capitalismo, em especial na Europa (BEVILAQUA, 2011; LESSA, 2011; RECH, 2011), exemplificam essa questão.

pesquisa. Entre esses aspectos estão a gestão democrática, o vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo e a formação de professores, além da negação dialética da educação oficial estatal e da constituição de uma ideologia e de uma visão de mundo concernente à classe trabalhadora. Esses dois últimos quesitos, ainda que constem ou possam ser inferidos nos documentos analisados, não aparecem com o enunciado adotado nesta pesquisa. Todos esses princípios são relacionados e coerentes entre si. Ressalta-se que educação e pedagogia são dimensões indissociáveis, com preponderância relativa da primeira dimensão sobre a segunda, sendo ambas pautadas pela ideologia e visão de mundo do Movimento.

O MST tem seus princípios de educação e de pedagogia, que não são resultados de idealizações, mas, sim, das necessidades; não são abstrações, mas, ao invés, “[...] são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho.” (MST, 1996, p. 4).

O Movimento entende por princípios “[...] algumas idéias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações.” (MST, 1996, p. 4).

Temos que entender estes princípios como nosso horizonte, o lugar onde queremos chegar enquanto transformação da educação. A sua implementação certamente será diferenciada em cada realidade específica, dependendo do momento histórico, da correlação de forças políticas, das pessoas com quem trabalhamos, das alianças e parcerias que conseguimos estabelecer com o conjunto da sociedade. (MST, 1996, p. 27)

A seguir, são apresentados primeiramente os princípios filosóficos e, posteriormente, os princípios pedagógicos²⁰, bem como a concepção de escola do MST.

Segundo o Movimento (MST, 1996, p. 4, grifos do autor), “Os **princípios filosóficos** dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.”

O primeiro princípio filosófico é o da Educação para a transformação social. O Movimento desdobra esse princípio em seis dimensões, apresentadas nesta pesquisa conforme a ordem de apresentação estabelecida no próprio documento analisado.

A primeira dimensão é a *Educação de classe* que, segundo o Movimento (MST, 1996, p. 6),

Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das

²⁰ Partindo do que apontam Dal Ri e Vieitez (2008) e Luzuriaga (1963), o que o Movimento apresenta como princípios pedagógicos estão, a rigor, mais para princípios educativos, se se considerar a Pedagogia como uma parte da ciência que se dedica a estudar questões relacionadas ao processo de ensino-e-aprendizagem.

classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.

A segunda dimensão é a *Educação massiva*, pois o Movimento (MST, 1996, p. 6), defende “[...] como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização.”

A terceira dimensão, *Educação organicamente vinculada ao Movimento Social*, significa que, para o MST (1996, p. 6, grifos do autor)

[...] é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento) que pode melhorar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.

A quarta dimensão é a *Educação aberta para o mundo*, que diz respeito ao fato de que, ao insistir numa proposta própria de educação, o Movimento não se fecha

[...] nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que ‘*nada do que é humano me pode ser estranho*’. (MST, 1996, p. 6, grifos do autor)

A quinta dimensão é a *Educação para a ação*, que implica um imbróglio recorrente na história da educação e em teorias educacionais e pedagógicas, que é a questão da relação entre prática e teoria.

Isto é, queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada ‘consciência crítica’, que é aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada ‘consciência organizativa’, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta da realidade. [...] A própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir. (MST, 1996, p. 7)

Enfim, a sexta dimensão é a *Educação aberta para o novo*, que

Quer dizer, aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para

trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos. (MST, 1996, p. 7)

Outro princípio filosófico do *Movimento é a Educação para o trabalho e a cooperação*. Com isso o Movimento (MST, 1996, p. 7) defende a

[...] a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações sociais de produção no campo e na cidade.

O Movimento (MST, 1996, p. 8, grifo do autor) tem “[...] a formação para a **cooperação**, como elemento estratégico para esta educação que visa a construção de novas relações sociais.”

O terceiro princípio filosófico do *Movimento é a Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*.

O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação onilateral. A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão ‘desenvolvimento onilateral do ser humano’, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. (MST, 1996, p. 8, grifos do autor)

Algumas das dimensões principais que o Movimento destaca dentro desse princípio são: “[...] a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa...” (MST, 1996, p. 8).

O quarto princípio filosófico do *Movimento é o da Educação com base em valores humanistas e socialistas*, pois “A educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados.” (MST, 1996, p. 9).

O Movimento tem uma pedagogia própria, em consonância com sua concepção de educação.

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*,²¹ e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o

21 “Alguns esclarecimentos sobre a grafia do nome *Sem Terra*: A condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação

princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. (MST, 1999, p. 5, grifos do autor).

Para o MST (MST, 1999, p. 6, grifos do autor)

Pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em *matrizes pedagógicas* estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de *humanização* das pessoas, que também chamamos de *educação*.

O MST denomina sua pedagogia de *Pedagogia do Movimento*. É assim denominada por “[...] ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação.”, e também “[...] porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando.” (MST, 1999, p. 6).

No entanto, como mencionado anteriormente, o Movimento ressalta que “Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas.” (MST, 1999, p. 6).

Isso é um aspecto importante para reiterar que o Movimento não é idealista. Suas educação e pedagogia resultam das experiências e principalmente das necessidades decorrentes das condições objetivas, das condições materiais de vida, da realidade de seres sociais concretos, em situações reais de vida, em dados momento histórico, modo de produção e formação econômico-social. Esse, entre outros aspectos, é um diferencial em relação a outras concepções de educação e de pedagogia, que se pautam por condições e conceitos *a priori*, abstratos, ideais ou pretensamente universais.

Assim como tem seus princípios filosóficos, o MST tem seus princípios pedagógicos. Os princípios pedagógicos são complementares e imbricados com os filosóficos.

Conforme o Movimento, “Os **princípios pedagógicos** se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos.” (MST, 1996, p. 4, grifos do autor). Apresentam-se, a seguir, os princípios pedagógicos na ordem em que constam no documento.

O primeiro princípio pedagógico é a *Relação entre prática e teoria*, pois

do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso do *s* na flexão de número (os ‘sem-terras’), indicando uma **designação** social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje **já** consagrada a expressão *os sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma.” (MST, 1999, p. 5, grifos do autor).

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. [quem não consegue fazer isso] [...] não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e integrantes do MST. [...] consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas um lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação que fazemos. Queremos que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas [...]. (MST, 1996, p. 10-11)

O segundo princípio pedagógico é o da *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação*, pois “[...] nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia.” (MST, 1996, p. 11).

O MST distingue capacitação e ensino. “No **ensino**, a principal característica é que o movimento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na **capacitação** é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela”. (MST, 1996, p. 12, grifos do autor). O primeiro “[...] resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em **saber**.”, enquanto a capacitação “[...] resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em **saber-fazer** (habilidades, capacidades) e em **saber-ser** (comportamentos, atitudes, posicionamentos).” (MST, 1996, p. 12, grifos do autor). Assim, preza pela combinação dos processos de ensino com os de capacitação.

O terceiro princípio pedagógico tem a *Realidade como base da produção do conhecimento*.

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então, através deste princípio estamos dizendo que é precisamos [sic] nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. [...] A realidade é o mundo! (MST, 1996, p. 13)

O quarto princípio pedagógico trata dos *Conteúdos formativos socialmente úteis*.

[...] não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. [...] Partimos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. (MST, 1996, p. 14)

O quinto princípio pedagógico é o da *Educação para o trabalho e pelo trabalho*.

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto

coletivas como pessoais. Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente, TRABALHADORES. Trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação. (MST, 1996, p. 15)

O sexto princípio pedagógico é o que diz respeito ao *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*. Juntamente os princípios da gestão democrática e o princípio do vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo, é um dos princípios mais elementares da educação do Movimento, e se desdobra em seis dimensões, apresentadas, a seguir, conforme a ordem elencada pelo Movimento (MST, 1996, p. 16).

Por processos políticos o MST entende

[...] aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada. [...] tudo o que fazemos é político, porque acaba tendo alguma coisa a ver com o jogo de forças sociais que disputam o poder no conjunto da sociedade. (MST, 1996, p. 16)

O MST é enfático e reiterativo quanto à necessária vinculação entre educação e política.

A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas durante muito tempo se tentou acreditar que educação e política não deveriam se misturar. Que política era coisa de político e que não deveria ‘contaminar’ as mentes e os corações de nossas crianças e jovens. Trata-se aqui, na verdade, de uma intencional e perversa tentativa de alienação das pessoas, para que nem pensem que algo pode ser diferente na sociedade em que vivem. No caso dos/das estudantes do MST, quando a escola nega sua relação com a política, está dizendo a eles/elas que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária, e que militância nada tem a ver com educação. Combatemos com veemência esta posição! (MST, 1996, p. 16)

Por vínculo orgânico entre educação e política o Movimento entende “[...] fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas.” (MST, 1996, p. 16).

Segundo o MST isso demanda conseguir trabalhar pelo menos algumas das dimensões a seguir: a) “alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas.” (MST, 1996, p. 16); b) “desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes.” (MST, 1996, p. 16); c) “estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe” (MST, 1996, p. 17); d) “incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos [...]” (MST, 1996, p. 17); e) “desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e

peçoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política” em todas as instâncias sociais (MST, 1996, p. 17); f) “chegar a ser militante! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização.” (MST, 1996, p. 17).

O sétimo princípio pedagógico é o do *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*.

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. [...] 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. [já] que são as relações econômicas [...] que movem as sociedades, transformam as pessoas. (MST, 1996, p. 17)

O oitavo princípio é o do *Vínculo orgânico entre educação e cultura*. O MST entende por cultura “[...] 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.” (MST, 1996, p. 18). Para o Movimento (MST, 1996, p. 18) “É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação.” O vínculo orgânico resulta do fato de que “A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos.” (MST, 1996, p. 18). O MST aprendeu “[...] com a história, que as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social.” (MST, 1996, p. 19).

O nono princípio é o da *Gestão democrática*.

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. (MST, 1996, p. 19)

O décimo princípio pedagógico é o da *Auto-organização dos/das estudantes*. Esse princípio é diretamente vinculado ao princípio anterior, qual seja, o da gestão democrática.

A expressão estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. (MST, 1996, p. 19-20)

O décimo primeiro princípio pedagógico é o da *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras*, também diretamente vinculado ao da gestão democrática e ao da auto-organização dos estudantes. Segundo o MST (1996, p. 21)

“Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo.” “O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente.” (MST, 1996, p. 21).

O décimo segundo princípio filosófico é o da Atitude e habilidades de pesquisa, pois “*Sem investigação não há direito à palavra.*” Assim, “Pesquisa neste princípio é igual à **investigação sobre uma realidade**, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema [...]” (MST, 1996, p. 21, grifos do autor).

O décimo terceiro princípio pedagógico é o da *Combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais*. Isso significa que “[...] todos os princípios pedagógicos que tratamos até aqui, têm como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social.” (MST, 1996, p. 22).

A *Pedagogia do Movimento* é composta por diversas matrizes pedagógicas ou pedagogias que, como o MST, estão em constante movimento. Algumas dessas pedagogias são apresentadas a seguir.

A *Pedagogia da luta social* “[...] brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio *movimento da luta*, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas.” (MST, 1999, p. 7, grifos do autor).

A *Pedagogia da organização coletiva* “[...] brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro.” (MST, 1999, p. 7).

A *Pedagogia da terra* “[...] brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nos também *somos terra*. Por isto precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe; a nossa vida.” (MST, 1999, p. 8, grifos do autor).

A *Pedagogia do trabalho e da produção* “[...] brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora.” (MST, 1999, p. 8).

A *Pedagogia da cultura*, que

[...] brota do *modo de vida* produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte... É a necessidade da ação, com força e radicalidade distinta, que exige uma permanente

reflexão que se encarna em nova ação coletiva, rompendo com a lógica tanto do ativismo, como de projetos sem ação. (MST, 1999, p. 9, grifos do autor)

A *Pedagogia da escolha* “[...] brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, de que o MST, de que os seres humanos precisam fazer a cada dia [...]” (MST, 1999, p. 9).

A *Pedagogia da história* “[...] 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 como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade.” (MST, 1999, p. 10).

A *Pedagogia da alternância*, que

[...] brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. (MST, 1999, p. 10)

A concepção de educação e de pedagogia do MST tem implicações com a concepção de escola, já que o Movimento entende que educação é *mais* que escola, portanto, inclui a escola. “Em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola. Talvez porque vivemos num momento da história das sociedades onde uma significativa parte da socialização (principalmente das crianças) é atribuída à escola.” (MST, 1996, p. 4).

Segundo o Movimento (MST, 1996, p. 5), “Quando surgiu o Setor de Educação, foi para tratar da questão das escolas de assentamento.” Ressalta, ainda, que “[...] de certo modo o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início.”

Diferentemente dos documentos oficiais do governo brasileiro, como, por exemplo, a LDB/1996, que, com exceção da Educação Infantil, fazem menção a níveis de ensino, o MST, quando se trata da própria concepção de escola, faz referência à educação. “Estamos chamando de Escolas de *Educação Fundamental* por entendermos que a palavra ‘ensino’ não dá conta de todas as dimensões educativas que já fazem parte de nossas práticas de escola.” (MST, 1999, p. 3, grifos do autor).

Uma escola organizada na perspectiva do MST educa principalmente por intermédio da vivência de “[...] novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias.” (MST, 1999, p. 7-8).

Numa Escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo,

precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança... (MST, 1999, p. 7)

Além disso, para o MST (1999, p. 8), sua escola

[...] pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra - natureza - para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra.

O Movimento considera importante, em suas escolas,

[...] resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento. E fazer do tempo de escola um tempo onde os educandos possam refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra. Fará isto não apenas através de conversa, mas principalmente através de práticas e de exemplos que permitam aos educandos olharem para si e para os outros. E as educadoras estarão junto com os educandos neste fazer, alimentando a capacidade de analisar as falhas e propor formas de superar os limites. (MST, 1999, p. 9)

Por isso, inclusive, a recorrente afirmação, em documentos do Movimento, de que a escola cabe na educação e na pedagogia do Movimento, mas a educação e a pedagogia do Movimento não cabem na escola, menos ainda na escola oficial. Isso reitera a tese de Dal Ri (2012), de que o MST nega dialeticamente a escola oficial, ou seja, ou constrói suas próprias escolas ou tenta ganhar a hegemonia político-pedagógica na escola oficial.

No que tange aos conteúdos da educação formal, o currículo das escolas do MST, independentemente do nível de ensino, estão sujeitos aos documentos legais que regulamentam essa questão, em especial aos do Ministério da Educação. Além da ênfase dada à questão da *educação do campo*²², o Movimento, sem preterir os demais conteúdos, dedica especial atenção aos conteúdos humanísticos, especialmente à história. Estabelece também relações entre os conteúdos e as realidades sociais das comunidades, adequa o ensino às suas necessidades, ideologia e visão de mundo.

²² Ressalta-se, no entanto, que a concepção de educação do campo do MST diverge, inclusive pelos princípios enunciados nesta pesquisa, tanto na dimensão teórica, quanto na dimensão prática, da concepção de educação do campo constante em documentos governamentais, bem como de concepções defendidas por determinados setores ou movimentos sociais, ainda que o MST participe de discussões e ações conjuntamente com essas instituições ou organizações, inclusive no que se refere à formulação ou implementação de propostas para políticas públicas.

Verifica-se, portanto, que a educação do Movimento tem um caráter diferenciado, em especial quando comparada ao ensino oficial, pautado pela ideologia e pela visão de mundo do capital²³.

O primeiro e principal aspecto a ser destacado é que, para o Movimento, a grande escola dos Sem Terra é o próprio MST (1999, p. 5) que, por intermédio de suas lutas, de suas atividades, enfim, de suas relações sociais, é autoeducador.

Para o MST (1996, p. 3)

A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento de nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo.

Portanto, é inerente à concepção de educação do Movimento a vinculação com as lutas das classes trabalhadoras, tanto em nível nacional, quanto internacional. Assim, é uma educação com caráter e implicações práticos, com vistas a, articuladamente, interferir e transformar a realidade.

Educação, para o MST, é um processo permanente, portanto, sempre em movimento, de formação e transformação humanas e, por conseguinte, do modelo de formação econômico-social (CALDART, 1997; 2004; MST, 1996; 1999; 2001c).

Em sentido amplo, [...] educação é um dos processos de formação da pessoa humana [...] através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. [...] está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. (MST, 1996, p. 5)

Para o MST a educação é tomada numa acepção ampla, para além da formação unicamente técnico-acadêmico-científica, não se restringindo, portanto, à educação escolar. É uma educação que visa principalmente à formação política e à formação de quadros (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008; STEDILE; FERNANDES, 2001). “Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.” (MST, 1996, p. 5).

A concepção de educação tem implicações diretas com a concepção de pedagogia e de escola, todas decorrentes e em consonância com a ideologia e com a visão de mundo do

²³ Se se considerar as categorias administrativas constantes nos artigos 19 e 20 da LDB/1996, a educação escolar dos integrantes do MST, dependendo das circunstâncias, pode ocorrer tanto no âmbito das instituições públicas, quando ocorre nas escolas do Estado, quanto no âmbito das instituições privadas, quando ocorre em escolas próprias do MST.

Movimento. Ter uma concepção de educação – no sentido *lato* desse termo – implica a necessidade de se constituir uma pedagogia e escolas adequadas para sua consecução.

Segundo o Movimento (1999, p. 11) sua escola é uma escola do campo, porém,

[...] uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias.

Como já ressaltado, inclusive a concepção de educação de campo do Movimento, em última análise, diverge da concepção oficial, assim como das defendidas por determinados setores ou movimentos sociais.

O MST tem valores que embasam suas educação e pedagogia. Entre os principais valores, fazendo uso de palavras do próprio Movimento, estão a indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana, o companheirismo e a solidariedade, a igualdade combinada com o respeito às diferenças, a direção coletiva, a divisão de tarefas, o planejamento, o respeito às relações democráticas e éticas, a disciplina, a coletividade combinada com a subjetividade, o respeito à natureza, a permanente crítica e autocrítica, o espírito de sacrifício, a valorização da vida, o gosto de ser do povo e trabalhador, o trabalho voluntário, o estudo, a esperança, a confiança, a coerência, o compromisso, a alegria, a ternura, a felicidade, a justiça, a democracia, entre outros (MST, 1996; 1999; 2001c).

O fato de o MST, assim como os demais Movimentos, possuir as próprias ideologia, visão de mundo, concepção de educação, de pedagogia e de escola, entre outras, resulta na necessária negação dialética do ensino oficial, haja vista a inviabilidade de o projeto educativo do MST ser plena e radicalmente executado e, menos ainda, de maneira generalizada nas escolas do Estado.

No caso do MST, o que se visa não é a adequação de um ou outro componente, mas de todo o currículo. Na escola estatal, essa adequação é passível de avanços quando o MST conquista a hegemonia na gestão da escola.

O princípio da gestão democrática é o mais estratégico para a conquista da hegemonia, pois, se implementado em conformidade com a concepção de democracia do Movimento, possibilitaria, em tese, alterações em componentes do currículo²⁴, em suas duas dimensões, formal e oculta, como, por exemplo, conteúdos, metodologias, avaliações, calendário e

²⁴ A importância da adequação de todo o currículo pode ser reiterada pelo próprio sentido etimológico, pois currículo remete a percurso ou a caminho (BERTICELLI, 1999), caminho esse, na perspectiva desta pesquisa, a ser realizado para se chegar à formação econômico-social pretendida.

horários letivos, valores, princípios, organização e funcionamento, entre outros, enfim, das relações sociais na escola e com as comunidades.

Contudo, é importante frisar que, ainda que seja um avanço a conquista da hegemonia na gestão da escola, trata-se de um avanço contraditoriamente limitado para fins mais amplos e mediatos, pois, a rigor, as decisões mais significativas ou importantes da educação não são de alçada da escola, sendo concebidas em instâncias administrativas superiores (CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991).

Tanto setores das classes hegemônicas, quanto setores das classes trabalhadoras atribuíram alta importância aos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos (BASBAUM, 1982; ENGELS, 2008; MANACORDA, 1992; PONCE, 1981; THOMPSON, 1987c). Entretanto, nem aquelas, nem esses restringiram suas ações ao âmbito da educação isoladamente (HOBSBAWM, 1977; MORTON; TATE, 1968), como se ela por si resolvesse os problemas sociais e levasse à conquista dos respectivos objetivos, ideologias e visões de mundo, enfim, do poder.

A burguesia ascendeu e se mantém no poder por intermédio de um conjunto de estratégias que inclui principalmente a violência, tanto física propriamente dita (ENGELS, 2000; HOBSBAWM, 1977; 1995; 2007; MARX, 1964), quanto pela ideologia e, ainda na atualidade, enquanto classe hegemônica recorre tanto aos aparelhos ideológicos, quanto aos aparelhos repressivos, mais a estes que àqueles (ALTHUSSER, 1999; MÉSZÁROS, 2002a; 2005).

Entretanto, como ideologia e repressão são imbricadas, as diferentes formas de violências utilizadas pelas classes hegemônicas para se manterem no poder, dada uma espécie de sofisticação da ideologia e dos aparelhos ideológicos, são apresentadas como intervenções estritamente necessárias para garantia da lei e da ordem, ou seja, da governabilidade (ALTHUSSER, 1999; MÉSZÁROS, 2002a; 2005).

A legislação e o Direito, que envolvem tanto a dimensão repressiva quanto a ideológica (ALTHUSSER, 1999), são fundamentais para esse escamoteamento. A recorrente e ascendente criminalização de movimentos sociais de trabalhadores na atualidade (PINASSI, 2009; STEDILE; FERNANDES, 2001; WELCH, 2012) é um exemplo disso.

O cerceamento ou a proibição da auto-organização de movimentos de trabalhadores que se propõem a contestar ou a lutar contra as condições de vida a que estão submetidos são constantes na história. Exemplos disso são os cartistas, além de trabalhadores integrantes ou não de outros movimentos sociais, recorrentemente presos, processados judicialmente, multados, executados sumariamente nos embates com aparatos repressivos, ou mesmo

condenados à morte (FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840; MORTON; TATE, 1968).

Os Movimentos analisados atribuem alta importância à educação, porém, necessariamente articulada às relações sociais, em especial às lutas políticas dos movimentos e das classes trabalhadoras. Por prezarem pela práxis, esses Movimentos, inclusive no que se refere à educação, sofrem perseguições e restrições das classes hegemônicas, em especial por intermédio do aparelho do Estado (FLETT, 2006; HARRISON, 1968; LOVETT; COLLINS, 1840; MCLAREN, [s.d.]; MORTON; TATE, 1968; OWEN, 1967a; 1967b).

Esse é um desafio atual para os movimentos de trabalhadores que dicotomizam ou polarizam os processos de luta, dando forte ênfase ou mesmo ficando restritos à apenas uma dimensão – econômica, política ou cultural, que inclui a educação. Abordagens polarizadas parecem desconsiderar a necessidade de aplicação da categoria totalidade, desconsiderando também que as classes hegemônicas, como apontam, por exemplo, Althusser (1999) e Mészáros (2002a; 2005), operam simultânea e articuladamente nos âmbitos ideológico e, principalmente, no repressivo.

Portanto, como apontado por Dal Ri (2012; 2013), por terem suas próprias visões de mundo, ideologias e concepções de educação, os Movimentos analisados negam dialeticamente a educação escolar hegemônica ou estatal, isto é, o ensino oficial, questão que será analisada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

NEGAÇÃO DIALÉTICA DO ENSINO OFICIAL ESTATAL

Neste capítulo analisa-se o princípio que aqui se denomina de negação dialética do ensino oficial pelos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

Os owenistas, por diversos motivos, negavam dialeticamente o ensino propiciado às classes trabalhadoras pelas escolas existentes em decorrência da Lei de Fábricas e pelas escolas dominicais religiosas (OWEN, 1967a; 1967b).

Um dos motivos era a ineficácia do ensino, pois, para Owen (1967b, p. 295), era necessário não só que se ensinasse e que se aprendesse a ler, a escrever e a calcular, mas que se ensinasse e se aprendesse a “ler bem” e “entender o que se lê”. Como destacam Engels (2008), Marx (1984) e Thompson (1987a; 1987b; 1987c), o ensino propiciado por aquelas iniciativas era precário, rudimentar, ineficaz.

Owen (1967a; 1967b) destacava, ainda, que não bastava o ensino da leitura e da escrita, pois estas são meros instrumentos para transmissão e aquisição de outros conhecimentos. Portanto, os conhecimentos técnico-acadêmico-científicos seriam meios, e não a finalidade da educação.

Em caráter emergencial ou de suplência, Owen (1967a; 1967b) cobrou do Estado e dos industriais empenho na constituição de um sistema nacional de instrução que tivesse vinculação com o trabalho e que fosse franqueado aos trabalhadores, de forma a minorar as condições degradantes de vida – material, intelectual e moral – a que estavam submetidos.

Dessa forma, dadas a importância e a necessidade da imediata educação das classes trabalhadoras, Owen (1967a; 1967b), ao mesmo tempo em que diverge em relação aos princípios e aos valores inerentes à velha sociedade, cuja educação considera má e imprópria, protestou contra a inexistência de um sistema nacional de educação franqueado às classes trabalhadoras, ainda que, inclusive por seu conhecimento empírico, pudesse inferir antecipadamente o caráter político-ideológico e a ineficácia – em termos de ensino de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos – da educação que provavelmente seria propiciada aos trabalhadores pelas classes hegemônicas, num eventual sistema nacional de ensino.

O owenismo é incisivo quanto ao caráter inconciliável da educação e dos rudimentos do ensino propiciados, nos moldes da época, a parcelas das classes trabalhadoras por algumas iniciativas, como, por exemplo, escolas das fábricas e escolas dominicais religiosas, dadas a

ideologia e a visão de mundo difundidas por essas escolas (OWEN, R., 1967a; 1967b; 1968; 2002; OWEN, R. D., 1968).

A rigor, a educação concebida e executada por Owen seria inexecutável, fosse nas escolas do Estado, nas dominicais religiosas ou nas escolas das fábricas. Essa inviabilidade decorreria de diversos motivos, em especial pelo fato de nas escolas de New Lanark serem aplicados, de maneira plena ou embrionária, os princípios enunciados nesta pesquisa.

Além disso, haveria outras especificidades relacionadas à dimensão mais pedagógica propriamente dita, pois, à época, Owen adotava teorias e práticas pedagógicas inovadoras e progressistas, tanto em termos de conteúdos, quanto de metodologias. Inclusive por isso, contrariava a concepção de educação hegemônica, provocando reações adversas de setores mais conservadores (OWEN, R., 1967a; 1967b; 1968; OWEN, J., 1968).

Contudo, ao mesmo tempo em que reivindica a criação de um sistema de educação nacional para as classes trabalhadoras, Owen instituiu um sistema próprio de educação, segundo ele, boa e adequada para os trabalhadores de New Lanark, dado o caráter inconciliável entre a ideologia e a visão de mundo da velha sociedade e as da nova sociedade por ele defendidas (OWEN, 1967a; 1967b).

Ainda que Owen (1967b, p. 251) reconhecesse que seria “[...] quase em vão uma boa educação para poucos [...]”, quando a maioria dos trabalhadores não recebia educação alguma ou recebia uma educação inadequada, reconhecia a importância e a necessidade de se começar a mudança de imediato e a partir das condições existentes.

Como ressaltado, as mudanças sociais, para Owen (1967a; 1967b), ocorreriam de maneira gradual. Assim, sua nova visão de sociedade não seria totalmente concretizada, de forma generalizada, imediata ou abruptamente, ainda que a mudança tivesse que ser drástica ou radical.

Por isso era necessário reivindicar um sistema nacional de ensino para remediar, imediatamente, os efeitos da falta de educação e de instrução para os trabalhadores. Owen buscava parcerias, apoios e adesões – privadas ou estatais – ao seu projeto de aldeias ou de sociedades modelo, que prepararia o caminho para a nova sociedade, para o novo sistema (OWEN, 1967a; 1967b).

Portanto, mesmo considerando o sistema vigente irracional e reconhecendo que “[...] sob esse sistema não pode haver verdadeira civilização [...]” (OWEN, 1967b, p. 89) e também que “[...] sob o sistema atual é impossível formar um homem verdadeiramente bom [...]” (OWEN, 1967b, p. XXII), Owen entende que é possível e necessário que os preparativos e as

vantagens do novo sistema possam ser colocados em prática em conexão ou a partir do velho sistema.

Os cartistas, conforme Dal Ri (2012), também tinham concepção de educação e escola próprias e, como os outros dois Movimentos, negavam o ensino oficial. Essa postura dos cartistas decorre da ineficácia do ensino e, principalmente, da ideologia e da visão de mundo veiculadas por iniciativas oficiais.

De maneira autônoma e autofinanciada, os cartistas fundaram associações ou sociedades de ensino mútuo, visando à autoeducação dos próprios cartistas e, em certa medida, também de trabalhadores não integrantes do Movimento (ENGELS, 2008; FLETT, 2006; HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840).

Os cartistas eram terminantemente contrários ao controle da educação das classes trabalhadoras pelo Estado.

Várias propostas foram feitas em momentos diferentes para educar todo o povo, nenhuma das quais tem sido nem merece ser adotada, por conta de seu caráter sectário. É muito maléfico colocar a educação de nossos filhos nas mãos de qualquer governo, especialmente de um irresponsável, tornando-se uma das mais importantes tarefas das classes trabalhadoras e das classes médias tomar esse assunto em suas próprias mãos, e estabelecer um sistema justo e liberal de educação, para que o poder de educar os próprios filhos não seja tirado pelo ato arbitrário de um governo corrupto e excludente. (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 1)

O MST, no entendimento de Dal Ri (2004; 2012), nega dialeticamente o ensino oficial, porque esse ensino não atende aos seus interesses de formação técnico-acadêmico-científica e política.

O princípio da negação do ensino oficial pelo MST pode ser verificado de maneira explícita ou implícita em documentos analisados (EAP²⁵, 1997; ITERRA, 2003; MST, 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2005; 2006).

A escola que o Movimento quer precisa ser espaço de formação humana, de militantes da causa do povo. Além dos princípios educativos, filosóficos e pedagógicos do Movimento, considera-se necessário, entre outros quesitos, fazendo uso de palavras do próprio MST, a presença dos símbolos do MST na escola, o nome da escola associado à memória da

²⁵ A Empresa de Assessoria Pedagógica (EAP) era vinculada ao Instituto de Educação Josué de Castro – responsável, entre outros, pelos cursos de Técnico em Administração de Cooperativas e de Magistério. Realizava consultoria independente, buscando contribuir para o processo de desenvolvimento da auto-organização e da responsabilidade dos estudantes. Quando da realização de cursos “Os estudantes deveriam passar de um estágio inicial de anomia e descontrole para um estágio de planejamento e organização final. Este processo mostrou-se, afinal, complexo e complicado, resultando na evasão de diversos alunos. Por este motivo, a forma de gestão sofreu modificações, e hoje toda a escola é ‘a empresa’.” A EAP foi extinta ficando essa incumbência a cargo do Setor de Educação do MST (MENEZES NETO, 2003, p. 84).

comunidade e dos lutadores do povo, educandos com direito à palavra, professores que planejem seu trabalho, presença da comunidade na escola, educandos em ação e participando da condução do dia a dia da escola. São quesitos que, comumente, conforme as diferentes realidades e conjunturas, não apenas estão ausentes na escola estatal (MST, 2001c), mas, principalmente, são proibidos ou combatidos pelo Estado e seus gestores.

É recorrente em textos do MST seu caráter essencialmente autoeducador. “*O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo.*” (MST, 2001c, p. 19, grifos do autor).

Muitas das ações do Movimento, no entendimento de Dal Ri e Vieitez (2008, p. 184, grifos dos autores), na medida em que incidem sobre os Sem Terra, “[...] alteram a percepção, os conhecimentos e, em geral, a consciência que eles têm do mundo. Deste modo, e segundo uma idéia desenvolvida por Gramsci (1976), o MST atua também como um *educador coletivo.*”

Em suma, no MST, o acampamento e o assentamento são as mais importantes *escolas* de organização coletiva do trabalho, descentralização político-administrativa e gestão democrática com base em democracia direta estruturada no papel protagonista dos trabalhadores. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 189, grifos dos autores)

Portanto, se o MST é o grande educador e a principal escola dos Sem Terra é porque nenhum outro agente educacional, em especial o Estado capitalista, dará conta de educar os Sem Terra conforme a ideologia e a visão de mundo do Movimento. Além disso,

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história e vivendo experiências de formação humana, que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. (MST, 2001c, p. 20)

Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 239), “O MST defende uma educação de classe mesmo sob as relações capitalistas, como meio de desenvolver a consciência de classe e revolucionária, como se pode observar pelos seus princípios filosóficos e pela sua prática.” Segundo esses autores (2008, p. 259)

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 fosse unívoca. Dessa forma, os conceitos que sobrelevam são os de nação, população, comunidade, pátria, universalidade do sistema escolar, entre outros.

Enquanto o MST, declaradamente, aplica, em suas atividades, em especial na educação, a categoria luta de classes, a educação escolar é apresentada pelas classes

hegemônicas como neutra ou universal. Aliás, a própria tese da luta de classes é ideologicamente negada pelas classes hegemônicas.

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 e a explicitação da existência das classes sociais são elementos que contribuem para a formação da consciência de classe dos trabalhadores. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 239)

Como o próprio Movimento destaca, a escola estatal é resistente quanto à participação da comunidade. Comumente as escolas no campo não trabalham na perspectiva da educação do campo. Além disso, a reforma agrária e as pedagogias do Movimento não cabem na escola estatal.

A escola, para o MST (2001c, p. 31, grifos do autor), “[...] *não pode deixar de ter uma intencionalidade específica na formação de valores.*”

Valores que se contraponham à degradação humana que predomina em nossa sociedade. No caso das escolas onde estão os Sem Terra, são especialmente os valores dos lutadores do povo os que podem ser reforçados. Valores como: esperança, solidariedade, confiança em si e nos outros, sensibilidade humana, indignação diante das injustiças, capacidade de sonhar, coerência, alegria de viver e de lutar pela vida, companheirismo, compromissos com as causas do povo. (MST, 2001c, p. 31)

Entretanto, na perspectiva hegemônica, além da pseudo neutralidade da educação, os valores difundidos são antagônicos aos que defende o MST.

O MST espera de suas escolas que ajudem na educação da sensibilidade de seus educandos para a dimensão dos valores; [...] Espera também um combate explícito aos contravalores capitalistas desumanizadores, em especial contra o individualismo, o egoísmo, o consumismo e a apatia social. (MST, 2001c, p. 51)

O MST (2001c, p. 51) ressalta ainda que “Valores têm ocupado pouco espaço na agenda pedagógica das escolas. Costumam fazer parte do chamado ‘currículo oculto’, geralmente programado pelo formato das relações sociais e humanas hegemônicas na sociedade atual.” Valores têm implicações práticas, principalmente.

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 288, grifo dos autores)

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.

Assim, o próprio modelo de organização e gestão da escola estatal é incompatível com a concepção de educação do Movimento, que se pauta pela gestão democrática (MST, 1996; 1999; 2001c).

A concepção de trabalho e de educação do Movimento é antagônica à concepção do capital. “A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos.” (MST, 1996, p. 9). Porém, a escola estatal trabalha na perspectiva do mercado de trabalho, enquanto o MST trabalha na perspectiva do trabalho associado (DAL RI; VIEITEZ, 2009).

Enquanto o “O MST quer educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo.” (MST, 2001c, p. 55), o ensino oficial, coerentemente com a ideologia e com a visão de mundo hegemônicas, visa à naturalização e à adaptação, ou seja, a conservação do modo de produção e da formação econômico-social vigentes.

Portanto, há um elenco de fatores que levam o Movimento a negar, de forma dialética, a educação escolar estatal.

Um dos motivos está mais relacionado ao direito à educação escolar, previsto na CF/1988 e regulamentado na LDB/1996, pois o Estado não cumpre a contento ou eficazmente a legislação, seja pela ineficácia do ensino, seja pela inexistência ou insuficiência de escolas em determinadas regiões, em especial no campo²⁶, mais especificamente em áreas de acampamentos e de assentamentos da reforma agrária (CALDART, 1997; STEDILE, 2012).

O problema da ineficácia do ensino envolve inúmeros fatores, como, por exemplo, a crescente precarização das condições de trabalho docente, que acabam por impactar negativamente no processo de ensino-e-aprendizagem.

Há outras questões implicadas, como, por exemplo, a forma de estruturação, de organização e de funcionamento das escolas, conteúdos, metodologias, entre outros pontos relacionados à dimensão mais pedagógica, que, a rigor, é indissociável da concepção de educação.

Mesmo elaborando incisivas críticas ao ensino oficial, o Movimento cobra do Estado o cumprimento do direito constitucional à educação escolar. Além disso, tenta, às vezes com êxito, a ocupação de escolas estatais, isto é, a conquista da hegemonia ou a influência na gestão dessas escolas com vistas a implementar seu projeto de educação (CASA, 2005; DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; MARTINS, 2004), tensionando especialmente o artigo 206 da CF/1988 e o Artigo 3º da LDB/1996, que preveem a gestão democrática na escola estatal.

²⁶ A questão da insuficiência e da precariedade da educação escolar estatal para as áreas rurais é um problema histórico no Brasil, desde as primeiras políticas governamentais para essa modalidade de educação (ÁVILA, 2013; SOUZA, 2009) até a atualidade (CALDART, 2012; FERREIRA; BRANDÃO, 2011; RIBEIRO, 2012).

A falta de escolas para acampados ou assentados é uma preocupação que data das primeiras ocupações de terras realizadas pelo Movimento (CALDART, 1997; 2004; MST, 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

A rigor, de maneira quase geral, assentamentos e, principalmente, acampamentos, são carentes de todos ou quase todos os equipamentos públicos de uso coletivo, como, por exemplo, escolas, unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, saneamento básico – em especial redes de água e de esgoto, coleta de lixo –, transportes coletivos, estradas conservadas e transitáveis, entre outros.

O registro de ausência, precariedade ou insuficiência de equipamentos públicos é recorrente em documentos do Movimento ou de seus intelectuais orgânicos (CALDART, 1997; MST, 2010; STEDILE, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001), assim como em textos que tratam, de alguma forma, das condições ou da qualidade de vida – que é uma das recorrentes preocupações do MST – em assentamentos ou acampamentos (DAL RI, 2004; D'AQUINO, 2011; GOHN, 2009; NABÃO, 2011).

Não se trata de uma questão de menor importância, haja vista que, além dos impactos negativos na qualidade de vida das pessoas assentadas ou acampadas, isso coloca em xeque as possibilidades de êxito da reforma agrária, pois, além de poder influenciar negativamente na produção, pode levar a diferentes formas de abandono das terras, bem como ao êxodo para áreas urbanas (STEDILE, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001), o que também pode colocar em risco a reprodução do MST, bem como de outros movimentos de trabalhadores rurais ou do campo.

Conforme o Movimento foi crescendo e se fortalecendo, passa também a ter necessidade de empreender ações no sentido de constituição de escolas próprias para a formação de educadores (CALDART, 1997). Conforme Jaeger (1969, p. 3) “Todo o povo que atinge um certo grau de desenvolvimento se sente naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.”

Acampamentos e assentamentos sem escola não fazem parte da praxe do MST, que, para evitar que os Sem Terra, em especial os Sem Terrinha, fiquem privados dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, coloca em ação as escolas itinerantes.

O encontro entre Movimento e Escola já faz parte da identidade do MST e se constitui como uma das dimensões importantes da Pedagogia do Movimento. Assentamento e acampamento sem escola, não é coisa do MST, e ser Movimento, já é coisa de escola em muitos acampamentos e assentamentos. (MST, 2001c, p. 24)

Esse é um dos motivos pelos quais o Movimento tem que negar dialeticamente a educação oficial, pois prima pela educação política e escolar de seus integrantes, assim, quer e tem necessidade de escolas em todos os acampamentos e assentamentos, visando à apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos pelos Sem Terra.

Por outro lado, mais especificamente a partir dos anos 1990, com a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), crianças e adolescentes considerados em idade escolar são obrigados a frequentar regularmente a escola estatal ou então escola reconhecida e autorizada pelo Estado (BRASIL, 1996b), sob risco de tipificação de abandono intelectual²⁷, o que pode gerar sanções para as pessoas legalmente responsáveis (BRASIL, 1990).

O MST (1996; 1999; 2001c; 2010) não transige em relação à importância e à necessidade da educação escolar, ainda mais em se tratando de uma formação econômico-social grafocêntrica como a da qual faz parte e na qual atua (CALDART, 1997; STEDILE; FERNANDES, 2001). A educação escolar, para o MST, está mais diretamente relacionada à dimensão do ensino dos conteúdos científicos que, em tese, oficialmente, é a função principal da escola.

Porém, o Movimento (2001c, p. 30, grifos do autor) é incisivo quanto ao caráter do ensino oficial e da inexequibilidade, em última instância, da educação e da pedagogia do MST na escola oficial. “*A pedagogia do movimento não cabe na escola, porque o movimento da formação humana não cabe na escola, mas a escola cabe na pedagogia do movimento.*”

Como argumentado no capítulo anterior, a educação do Movimento é baseada em valores humanistas e socialistas, tendo entre seus objetivos a formação técnica e, principalmente, política de militantes engajados no processo prático de transformação social. Inclusive pelo fato de o MST adotar uma concepção de formação *omnilateral* e eminentemente política, preza por ambos os aspectos, técnico-acadêmico-científico e político-ideológico (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Nossa proposta de educação está sendo posta em prática toda vez que nos organizamos para lutar por uma nova escola; toda vez que reunirmos o assentamento para tratar sobre a educação que interessa desenvolver para

²⁷ Isso suscita a seguinte problematização: o que interessa ao Estado brasileiro é a frequência, e não o efetivo aprendizado dos conhecimentos científicos, pois diante da contumaz ineficácia do ensino, em última instância, responsabilidade legal do Estado, não há responsabilização de governantes ou de gestores do Estado pelo abandono intelectual de um significativo contingente de pessoas. Isso, por um lado, pode ser indício de que se trata mais de uma questão formal, ou seja, o que interessa é o alto percentual de matrícula, de estudantes dentro da escola, de forma que, num trocadilho a partir de Bourdieu e Champagne (1990), as pessoas não mais estejam excluídas do interior, mas passam a estar excluídas no interior. Reforça, ainda, o quase bicentenário apontamento de Engels (2008) de que as classes hegemônicas, por intermédio do Estado inclusive, renegam os conhecimentos científicos às classes trabalhadoras.

nossos filhos e filhas; toda vez que um assentado ou uma assentada aprenderem a ler e escrever; toda vez que mais um jovem descobre o valor de continuar estudando; toda vez que aumentamos o número de sem terra que se formam na perspectiva de continuar a luta... toda vez que tentamos concretizar estes princípios. (MST, 1996, p. 27)

Portanto, não subestima ou descarta, total ou incondicionalmente, nenhum dos aspectos, mas, ao invés, num exercício de síntese, incorpora e eleva esses elementos. Aliás, a apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, em especial da leitura-escrita-cálculo, contraditoriamente é fator de humanização, numa formação econômico-social grafocêntrica como esta (CALDART, 1997; STEDILE; FERNANDES, 2001).

A rigor, a apropriação desses conhecimentos tem sido tornada cada vez mais uma necessidade, até mesmo para as atividades agrícolas e, principalmente, agroindustriais, já que o manuseio de determinados insumos e maquinários demandam diferentes níveis e tipos de conhecimentos e habilidades (CALDART, 2012; STEDILE, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001).

É necessária também a instrumentalização com vistas ao desvelamento ou ao entendimento dos aspectos político-ideológicos que regem a atual formação econômico-social, bem como da ideologia e da visão de mundo do Movimento, que usa diferentes publicações impressas ou eletrônicas como forma de manter os Sem Terra e outros segmentos das classes trabalhadoras e de populações interessados informados sobre as diretrizes e atividades do MST (MST, 2010).

A negação ocorre porque é inviável a plena implementação, de forma generalizada, dos princípios educativos do MST na escola estatal, em especial no que se refere ao princípio do vínculo orgânico e indissociável entre ensino e trabalho produtivo e ao princípio da gestão democrática. Isso ocorre em todos os níveis e modalidades do ensino, inclusive na formação de professores.

Na perspectiva desta pesquisa, essa inviabilidade é decorrência de vários motivos. Um deles, recorrendo a Althusser (1999)²⁸, é que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado. Outro motivo é que a concepção de educação, de ensino, de trabalho, de democracia, enfim, de formação econômico-social visada pelo Movimento é contra-hegemônica, não

²⁸ Althusser (1999) – bem como outros autores, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e também Bowles e Gintis, analisados por Dal Ri (2004) – parece ser evitado ou não ser bem recebido, especialmente na área da Pedagogia, pela abordagem incisiva que faz sobre a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Uma análise rigorosa da educação escolar estatal na atualidade talvez leve à corroboração dos apontamentos de Althusser, bem como de outros autores, o que, como aponta Dal Ri (1997; 2004), não implica concluir que a escola não possa ser tornada um espaço de contradições e de luta pela hegemonia. Oportuno ressaltar que Althusser (1980), como destacado no próprio livro, não pretendeu desenvolver uma teoria, mas, sim, notas para uma investigação sobre o tema.

conferindo, portanto, com a ideologia e com a visão de mundo veiculadas ainda que de forma dissimulada, pelo ensino oficial (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Para Gutierrez (1983), iniciativas autogestionárias ou contra-hegemônicas podem até ser toleradas, dentro de dados limites, porém, nunca incentivadas. Ponce (1981) entende que o Estado não abdica do controle da escola, assim como não pode abdicar do controle das Forças Armadas, do Poder Judiciário, entre outros aparelhos.

Assim, em condições normais, uma instituição ou aparelho estatal, como a escola, de maneira alguma atenta, em caráter oficial, contra a formação social que a concebe. Fazendo inferências e partindo do que apontam, por exemplo, Gutierrez (1983) e Ponce (1981), a educação pode, como entendem Dal Ri (1997; 2004) e Mészáros (2005), ser intencionalmente tornada uma área contraditória, na qual se pode, em alguma medida, tentar praticar ou implementar uma concepção de educação contra-hegemônica, mas, dentro do jogo institucional, em caráter de exceção, e não como regra.

Com base principalmente em apontamentos de Saviani (2009a) sobre o que ele denomina teorias crítico-reprodutivistas, autores como, por exemplo, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, entre outros, que fazem uma abordagem mais incisiva sobre o caráter reprodutivista da escola capitalista, tais como a difusão da ideologia dominante, a negação ou a dissimulação da luta de classes, a tese de uma educação neutra, apolítica e universal, a meritocracia, a divisão social hierárquico-vertical do trabalho, entre outras, passaram ser vistos, especialmente por defensores da pedagogia histórico-crítica, como autores que entendem que não há alternativas. Nessa perspectiva, aqueles autores nem vislumbram possibilidades de trabalhar as contradições na escola, nem propõem alternativas exequíveis, ficando restritos ao denunciamento e ao imobilismo.

Por outro, na tentativa de se contrapor àquelas abordagens, setores da pedagogia histórico-crítica passaram a superestimar a capacidade de trabalhar as contradições e de provocar transformações sociais ou mesmo a revolução, a partir da tese do desenvolvimento da consciência crítica (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Analisando-se o entendimento de Mészáros (2005), parece incisiva a abordagem que esse autor faz da educação oficial enquanto cão de guarda do sistema, e que a rebeldia de umas poucas pessoas, cujo papel é muito importante na luta de classes, não é decorrência do ensino oficial, mas, sim, da educação em seu sentido mais amplo, ou seja, nas contradições da vida prática.

Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio [conformidade universal] fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus

companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’. (MÉSZÁROS, 2005, p. 56)

Assim, pode-se inferir que os que se rebelam contra o sistema são a exceção, e não a regra, exceção essa que só confirma a regra. Portanto, a rebeldia não é graças ao ensino oficial estatal, mas, sim, apesar dele.

Segundo Scolese (2008) diversas lideranças, em especial aquelas da gênese do MST, tinham pouca ou nenhuma escolarização. Pode-se, assim, analisar o papel da escola oficial estatal na formação ou atuação política a partir do próprio MST. A escolarização ou a falta dela não foi determinante no engajamento dessas pessoas no Movimento. Contudo, é inegável que o domínio dos conteúdos escolares pode contribuir para o processo de lutas políticas.

Ao se analisar o entendimento de Marx (1996) sobre a questão da educação e da legislação fabril verifica-se a ênfase do autor no sentido de que a educação *omnilateral*, postulada por movimentos de trabalhadores à época, em especial os owenistas, só ocorreria com ascensão das classes trabalhadoras ao poder político. Ou seja, sob o Estado capitalista, a educação seria uma educação capitalista, exceto que os trabalhadores tomassem a seu cargo a gestão da educação.

Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. (MARX, 1996, p. 116)

Ribeiro (2002, p. 98) ao abordar a relação entre a formação cooperativa e a educação escolar, questiona sobre “[...] como fazer uma formação *omnilateral* se os processos de trabalho exigem trabalhadores unilaterais, munidos apenas de um saber capaz de solucionar problemas imediatos?” Para essa autora (2002, p. 98)

Nessa formação que se dá nos processos de luta pela conquista da terra e de organização do trabalho cooperativo se estabelece uma relação contraditória com a educação escolar, porque, de um lado, os agricultores dependem dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo para organizar e fazer funcionar as cooperativas e, de outro, estes conhecimentos básicos são insuficientes para o avanço das técnicas de produção e de organização do trabalho cooperado.

Refutando uma espécie de otimismo de setores que apostam unicamente na apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos para fins de transformações sociais, Lessa (2011, p. 123) entende que “Não há a menor possibilidade de as novas

tecnologias colocarem empresários e trabalhadores no mesmo campo quando se trata do desenvolvimento omnilateral dos humanos [...].”

Num momento histórico em que ciência, tecnologia e educação escolar ganham cada vez mais centralidade na composição orgânica do capital, a negação dialética do ensino oficial parece pertinente, se não imprescindível, pois, como destaca Luzuriaga (1963), “A educação, com efeito, não é algo de isolado, abstrato, mas está relacionada estreitamente com a sociedade e cultura de cada época. Estas produzem ideais e tipos humanos que a educação trata de realizar.”

Kuenzer (1994, p. 115-116, grifos da autora) entende que é inerente ao ensino oficial educar conforme as divisões social e técnica do trabalho vigentes.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam grupos sociais diferenciados com necessidades específicas, esses mesmos grupos criam para si uma camada de intelectuais que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, que para exercê-la definirá seu **princípio educativo** a partir de demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Cabe ressaltar que o exercício destas funções não se restringe às de caráter produtivo, mas abrangem todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, devendo a escola elaborar sua proposta a partir destas exigências.

Se se considerar que cada formação econômico-social concebe a educação formal em conformidade com as ideologia e visão de mundo hegemônicas, não há coerência em recusar o reconhecimento de que a educação oficial, por regra, só pode ter por finalidade a manutenção do *status quo*. Conforme Calazans (1996, p. 13),

Se concordamos que é o 'capitalismo que planeja o planejamento', estaremos anuindo que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo [...] do Estado.

Entretanto, com a negação dialética não se postula o descarte dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, mesmo porque, na atualidade, parte deles é necessária, se não imprescindível, inclusive para fins de sobrevivência imediata. Como argumentam Carvalho e Bauer (2011), “Não se pretende aqui negar o valor que a educação assume no cotidiano dos trabalhadores, mas sim apontar as contradições, os interesses e os limites das propostas apresentadas, tanto pela burocracia oficial, como pelo capital.”

Iniciativas, tanto de educação formal, quanto de educação não formal, têm ônus financeiros. Para além do monopólio e do controle do conhecimento, a questão do ônus financeiro é um dos fatores que resultam na não oferta ou na restrição da massificação da educação escolar, sendo uma polêmica recorrente as polarizações mutuamente excludentes,

isto é, ou uma educação de boa qualidade para poucos ou uma educação de qualidade questionável para muitos ou para todos. No Brasil Republicano, mais especificamente no Estado de São Paulo, o debate sobre o ônus financeiro e sobre essa polarização permeou a história da educação, como demonstram Ávila (2011; 2013), Pereira (2011) e Souza (2012).

Essas históricas polarizações são um indício de que, no capital, normalmente, a educação escolar não pode ser democrática ou unitária, pois, segundo Dal Ri e Vieitez (2008), é um componente fundamental da lógica meritocrática, que legitima a posição social das pessoas na sociedade de classes.

Com o processo de mercantilização e de privatização da educação escolar, como apontam Aguiar (2010), Vieitez e Dal Ri (2011) e Santomé (2003), a tese de uma escola democrática ou mesmo unitária no capital torna-se ainda mais questionável, haja vista que as escolas estatais são tornadas cada vez mais precarizadas (MOURA, 2013), e as escolas privadas, além de serem de acesso exclusivo a quem pode ou se dispõe a pagar pelos seus serviços, também têm a qualidade do ensino condicionada ao valor que se dispõe ou que se pode pagar por ela, sendo essa uma regra inerente ao sistema capitalista.

Tonus (2000) demonstra aspectos ideológicos e desdobramentos práticos do processo de privatização, processo esse que não mais ocorre apenas no formato clássico ou tradicional de venda ou transferência – direta e declarada – do controle, do Estado para empresas ou proprietários privados.

Os recursos do Estado são disputados, tanto entre as classes sociais, quanto internamente a elas, isto é, entre suas frações. Os equipamentos públicos de uso coletivo, como, por exemplo, as escolas, fazem parte da dinâmica de acumulação do capital, estando, portanto, sujeitos a constantes e acirradas disputas (KOWARICK, 1979; 2000). Engels (2008) já chamava a atenção para o ínfimo percentual do orçamento estatal destinado à instrução pública.

O ônus financeiro da educação escolar é um ponto importante para análise e problematização das iniciativas educacionais, bem como da negação dialética da educação oficial pelos Movimentos analisados. Diferentemente do contexto do MST, no contexto dos cartistas e dos owenistas, o sistema estatal de educação escolar franqueado às classes trabalhadoras ainda não estava desenvolvido.

New Lanark era um caso específico, pois Owen era industrial e, ao mesmo tempo, um militante, um intelectual orgânico do socialismo utópico. Assim, Owen tinha, até certo ponto e determinado momento, recursos financeiros para assumir ou para subsidiar os custos da educação propiciada aos trabalhadores de New Lanark.

Já o caso dos cartistas era diferente. Para criação e manutenção de associações ou escolas, cobravam uma taxa mínima (FLETT, 2006; LOVETT; COLLINS, 1840; HOVELL, 1925) por necessidade material, já que as lideranças cartistas, responsáveis pelas escolas, embora comumente exercendo trabalhos com altas qualificações, eram trabalhadores.

No caso do MST, a situação também é diferente, mas a questão do ônus financeiro, como nos demais Movimentos, está presente. Por um lado, há, no Brasil atual, há um sistema de educação escolar estatal que atende o território nacional. Por outro lado, um sistema próprio e abrangente, tanto em termos de distribuição pelo vasto território nacional, quanto em termos de capacidade de matrículas e de atendimento a estudantes, é inviável para um movimento social por diversos motivos.

Além disso, pelo que se pode verificar nos documentos analisados, o Movimento não tem intenção de substituir o Estado na oferta de educação escolar, pois o direito à educação pública e gratuita foi uma das conquistas das classes trabalhadoras. O que o MST tenta é ocupar escolas estatais. O Estado teria papel importante na efetivação dos direitos reivindicados pelo MST (CALDART, 1997; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Considerando-se ainda a correspondência necessária entre a escola, enquanto um aparelho ideológico, e a formação econômico-social que a concebe, em tese, seria inviável a democratização radical de todas as escolas no modo de produção capitalista, pois, se a escola educa para a sociabilidade hegemônica, há incompatibilidade entre uma educação democrática radical e este modo de produção, segundo Gutierrez (1983) e Mészáros (2002a; 2005), inerentemente antidemocrático e heterogestionário.

Porém, o MST tenta remediar os pontos mais prementes ou estratégicos da educação escolar estatal para a instrumentalização dos Sem Terra e, em alguma medida, das classes trabalhadoras, com os conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, em certa medida, necessários ou mesmo indispensáveis em diferentes esferas da vida social na atualidade.

Tensionando a legislação, o MST (1996; 1999; 2001c), quando ocupa escolas, tenta adequar o currículo – conteúdos, metodologias, avaliações, entre outros aspectos – à sua concepção de educação, portanto, a suas ideologia e visão de mundo. A LDB/1996 prevê uma margem de adequação do currículo às necessidades ou às características das próprias comunidades.

Entretanto, dependendo inclusive do posicionamento político-ideológico do corpo de funcionários das escolas (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008), pode haver negativa ou resistência à adequação com vistas a atender as reivindicações e à implementação dos princípios do Movimento.

A não adequação do currículo à ideologia do MST implica submeter os Sem Terrinha e os Sem Terra à ideologia hegemônica. Isso ressalta a importância da gestão democrática, bem como da iniciativa do MST de instigar e, em termos, preparar seus educandos em cursos de formação de educadores para prestarem concursos públicos (CALDART, 1997; ITERRA, 1996; 1997) e, com isso, tentarem, oficialmente, ocupar esses cargos no magistério oficial estatal.

O Movimento adequa não só o currículo formal, mas principalmente o currículo oculto, implementando a gestão democrática, articulando o ensino ao trabalho produtivo, colocando em prática, no todo ou em parte, elementos da sua pedagogia, como, por exemplo, a mística, a adequação das datas comemorativas e das personalidades – a rigor, mártires ou lutadores do povo ou das classes trabalhadoras – homenageadas (MST, 1996; 1999; 2001c).

Considerando-se que o Movimento posiciona-se criticamente ao modo de produção capitalista, e tem em vista o socialismo (ITERRA, 1996; 1997; MST, 1996; 1999; 2001c; 2005), o que também é reiterado por alguns de seus intelectuais orgânicos, como, por exemplo, Caldart (1997), Stedile (1997), Stedile e Fernandes (2001) e Mauro (apud RUBBO, 2012), negar dialeticamente a educação escolar estatal é uma condição imprescindível para agir coerentemente com os seus princípios, ideologia e visão de mundo. Além disso, a negação não só é gênese como também é desdobramento dos demais princípios.

Está posta, assim, a necessidade de se ocupar as escolas estatais e de se reformar (não num sentido reformista, mas transformador) a educação estatal, mas fazendo uso dela, dentro da escola, ciente das contradições e dos limites, com todos os ônus e bônus decorrentes dessa opção. Numa analogia a partir de Mészáros (2002a), seria como ter de reformar uma casa morando nela, ou seja, com todos os incômodos, por não haver outra casa para morar até que a reforma da primeira casa fosse concluída. Nessa perspectiva, é inviável uma negação mecânica, ou seja, a recusa incondicional e *a priori* da escola estatal. Entretanto, como ressalta Mészáros (2005), a lógica do capital é incorrigível, e o capital, irreformável.

A educação escolar estatal foi decorrência de um processo contraditório, pois, ao mesmo tempo que havia/há interesse e necessidade desse aparelho para a constituição e a consolidação dos Estados Nacionais, para a difusão da ideologia hegemônica e para a preparação de força de trabalho, contraditoriamente, foi fundamental para ampliação – lenta e gradual, em termos de obrigatoriedade, idade, anos ou níveis de ensino – do acesso das classes trabalhadoras à escola e, em certa medida, aos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos. Porém, esse avanço decorre principalmente de embates desencadeados por trabalhadores e seus movimentos sociais, conforme a correlação de forças em cada momento

histórico (BASBAUM, 1982; DAL RI; VIEITEZ, 2008; PONCE, 1981; SANFELICE, 2005a).

O principal marco da educação pública é a Revolução Francesa, quando “[...] os representantes do povo transformam o tipo estatal de educação anterior, dando origem à *educação pública nacional*, que se realiza no correr do século XIX.” (LUZURIAGA, 1959, p. 2, grifos do autor).

A instituição de um sistema oficial de ensino resultou na interferência e controle direto do Estado, por intermédio de seus governantes e gestores, na educação das classes trabalhadoras, o que é entendido, por determinados movimentos de trabalhadores, como, por exemplo, os cartistas, como algo problemático.

Luzuriaga (1959) entende que foi com a intervenção do Estado, em 1870, que a educação na Inglaterra foi progressivamente sendo tornada mais democrática, ou, em outras, palavras, massificada. Esse ponto de vista é corroborado por Flett (2006), que argumenta que, indubitavelmente, a lei de 1870 marcou uma nova era para a educação da classe trabalhadora.

Partindo do que apontam Flett (2006) e Luzuriaga (1959), reconhece-se a importância da intervenção do Estado para a massificação do ensino e, por conseguinte, a franquia de seu acesso às classes trabalhadoras.

Luzuriaga (1959) entende que o Estado teve papel importante na democratização do ensino, não obstante as crescentes intervenções do Estado e a decrescente perda do poder de controle das classes trabalhadoras sobre a educação. Já no entendimento de Flett (2006, p. 20) “A intervenção do Estado na educação resultou em algumas perdas e alguns ganhos para a educação da classe trabalhadora.”

Na perspectiva desta pesquisa, entende-se que há significativa diferença entre a massificação ou a franquia do ensino (garantia de acesso e, possivelmente, de permanência e de apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos) e o controle do processo educativo. Assim, o que ocorreu foi a massificação, mas não a democratização, pois o controle foi cada vez mais sendo concentrado nas mãos do Estado, como foi o caso da Inglaterra que, inicialmente, contava com conselhos escolares eleitos – que possibilitariam alguma participação das classes trabalhadoras nos processos decisórios acerca da educação –, conselhos esses extintos posteriormente (LUZURIAGA, 1959). Ou seja, quanto mais o sistema escolar estatal cresceu, menos democrático foi tornado.

O desenvolvimento da educação das classes trabalhadoras, conforme Flett (2006, p. 21), “[...] nunca foi um processo simples e linear [...]”, mas foi objeto de debates e embates

durante todo o seu percurso, até porque, mesmo entre setores dos próprios movimentos sociais de trabalhadores, a temática da educação não era consensual em todos os aspectos.

Reitera-se que, já na primeira metade do século XIX, portanto, antes da constituição de sistemas estatais para educação escolar em massa, setores das classes trabalhadoras que eram contrários ao controle estatal da educação dos trabalhadores já sustentavam uma posição enfática, qual seja, uma educação custeada pelo Estado – que, a rigor, é sustentado com impostos, tributos ou taxas cobrados compulsoriamente dos trabalhadores –, porém, sob gestão das classes trabalhadoras (DAL RI, 2004; LOMBARDI, 2011; MANACORDA, 1992).

O direito à educação escolar, assim como outros direitos, é decorrência de embates intensos entre e intra classes sociais. Em torno do currículo, há disputas das mais variadas ordens entre forças reacionárias, conservadoras e progressistas²⁹. Estão em jogo concepções de educação, de trabalho, enfim, de formação econômico-social. “Como é sabido, a educação pública em cada país não é um fato isolado, mas está intimamente relacionada com a concepção do mundo e da vida predominante em cada momento de sua história.” (LUZURIAGA, 1959, p. 3).

Além disso, como apontado, um sistema escolar, assim como outros direitos sociais, demanda recursos financeiros. Sabe-se que o orçamento estatal é disputado, tanto entre classes sociais, como internamente a elas, por suas frações, até porque os equipamentos estatais de uso coletivo também fazem parte da dinâmica de acumulação do capital, portanto, da dinâmica da luta de classes. Assim, as disputas em torno da educação escolar especialmente tornam-se mais acirradas, principalmente quando, em decorrência dos constantes avanços tecnológicos e da importância das tecnologias para a produção, para a produtividade e para a composição orgânica do capital, os conhecimentos técnico-acadêmico-científicos são tornados cada vez mais imprescindíveis.

Mais especificamente no Brasil, a preocupação de governantes e gestores estatais com o ônus financeiro do sistema escolar perpassa a história da educação. Avanços ocorreram muito lentamente no sentido de massificação da educação escolar estatal, bem como de melhorias nas condições de acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos pelas classes trabalhadoras de maneira massificada.

²⁹ Disputas em torno do currículo escolar não são inócuas ou desinteressadas, pois, subjacentes a cada concepção de currículo, há ideologias e visões de mundo. Um exemplo de disputa que tem ganhado algum destaque é aquela que ocorre entre criacionismo e evolucionismo.

A CF/1988 é um marco em termos de conquistas de direitos pelas classes trabalhadoras, haja vista principalmente a mobilização de significativas parcelas dessas classes para conseguir uma correlação de forças favorável e, assim, garantir a incorporação ou a manutenção e a transformação de reivindicações em direitos legais. Porém, vários dos avanços conquistados ou não foram implementados ou foram revogados ou reformados, implicando significativos retrocessos, como foi o caso do dispositivo que trata da gestão democrática, entre outros (GROSSI, 1997). Embora a gestão democrática figure na legislação, pesquisas indicam que, por diversas razões, a escola estatal não é gerida democraticamente (FERRARO, 2009; 2011; HOJAS, 2007; LANZA, 2010; LIMA, 2008; OLIVEIRA, 2009; 2010; PIMPINATO, 2009; SANTANA, 2006; SANTOS, 2006; SANTOS, 2007; SERVILHA, 2008; SILVA, 2006).

Por isso a importância de se analisar a educação na perspectiva da totalidade, tentando identificar e intervir na raiz, ou seja, nas causas, e não nos efeitos do problema. Assim como com qualquer outro aparelho, seja ideológico, seja repressivo, analisar e intervir na educação formal demanda, necessariamente, analisar e intervir no Estado, demanda considerar as múltiplas e complexas relações, em especial com o modo de produção vigente. Daí a necessidade de lutas articuladas e simultâneas em todas as instâncias e esferas, política, econômica e cultural (DAL RI, VIEITEZ, 2008; DEL ROIO, 2002). As disputas por espaços e demandas colocadas pelas classes trabalhadoras

[...] podem configurar uma sociedade civil global efetivamente antagônica à ordem do capital, que trava uma luta de ocupação de espaços e de criação de novas formas do viver, mas sem esquecer que a questão do Estado nacional e das identidades coletivas continua sendo uma mediação necessária também para a constituição do proletariado em classe global em luta pelo poder político. Os Estados são espaços de poder que devem ser quitados ao capital, a fim de servir de pontos de difusão de experiências sociais e culturais [...]. (DEL ROIO, 2001, p. 70)

Como ressalta Luzuriaga (1959, p. 3), a educação pública, a rigor, estatal, é um fenômeno complexo, pois é

[...] integrado por grande variedade de elementos. Entre eles figuram, além daquela concepção geral da vida e do mundo, o regime político e social, a organização administrativa do Estado, a participação dos municípios e das autoridades provinciais na vida pública, as ideias pedagógicas predominantes, o grau de desenvolvimento das instituições educacionais, a maior ou menor intervenção dos grupos profissionais, etc.

Esse conjunto de fatores “[...] faz da educação pública produto sumamente complexo e dificulta seu estudo, quando este não se limita, como acontece freqüentemente, a mera exposição de leis e regulamentos.” (LUZURIAGA, 1959, p. 3). Pode-se aventar que, analogicamente, remete aos mitos da espada de Dâmocles e da cama de Procusto. Eventuais

medidas implementadas podem ter repercussões para além do planejado ou do esperado, além de suscitar diferentes pontos de vista, portanto, de disputas entre e intra classes sociais. Por isso também a pertinência do dispositivo da gestão democrática da educação, de maneira que as decisões possam ser tomadas com a participação das classes trabalhadoras. Todavia, como apontado, não é o que ocorre na escola estatal.

Na perspectiva do marxismo, a negação dialética pode ser sintetizada com o apontamento de Manacorda (1992, p. 296)

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução [...]: universalidade, laicidade, estabilidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens.

Porém, como argumentado, parece incisivo, no posicionamento de Marx (1996) em relação à educação omnilateral, o entendimento de que a conquista dessa educação estaria condicionada à conquista do poder político pelas classes trabalhadoras. Talvez a negação dialética marxista eleve a questão um pouco mais que o apontado por Manacorda (1992), não ficando a posição marxista restrita a criticar duramente a burguesia.

A negação dialética do ensino oficial é uma necessidade para setores que pretendem avançar, seja no sentido da democratização da escola, seja no sentido de democratização das relações de produção, em última instância, indissociáveis.

Os direitos conquistados pelas classes trabalhadoras estão sempre sob risco de retrocessos (DAL RI, 1997). A negação dialética da educação escolar estatal implica, neste momento, a necessidade de lutar por sua democratização radical, sem, no entanto, deixar de empreender ações coordenadas em outras instâncias ou esferas sociais.

Em suma, as *ocupações de escolas*, levadas a termo pelo MST, apesar das inevitáveis contradições, exemplificam a negação dialética, visando e apontando, numa perspectiva – recorrendo a expressões de Vázquez (2007) – de práxis transformadora ou revolucionária, para avanços, ainda que embrionários, na democratização do ensino oficial e, possivelmente, de outras esferas sociais.

No processo de negação dialética, o Movimento, ainda que o ensino oficial seja antagônico ao projeto educativo e à formação econômico-social por ele visados, não realiza o descarte *a priori* e incondicional desse ensino, mas tenta ocupar a escola estatal, com vistas a democratizá-la e, assim, torná-la pública, ou seja, sob controle ou gestão dos trabalhadores.

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 317, grifo dos autores) consideram o projeto educativo do MST “[...] uma posição política e educacional de primeira grandeza por suas conotações sociais inclusivas, ou seja, o MST é partidário incondicional da escola pública e gratuita. Ao que devemos acrescentar o termo de *democráticas*, por nosso prognóstico decorrente da análise.”

As ações empreendidas pelo MST com vistas à conquista da hegemonia e ao controle de escolas estatais pelas classes trabalhadoras é um avanço significativo, em especial quando, na atualidade, diante da precariedade do ensino ou de divergências, em termos pedagógicos ou educativos, o mais comum é que segmentos procurem soluções mais individuais ou corporativas, especialmente recorrendo-se ao ensino privado mercantil, quando o objetivo maior se refere a conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, ou a escolas comunitárias ou confessionais, quando o objetivo principal está mais relacionado a questões de valores ou princípios.

CAPÍTULO IV

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo analisa-se o princípio que aqui se denomina de implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

Nos documentos analisados, sejam de autoria de Robert Owen (1967a; 1967b; 1968; 2002), sejam de owenistas (OWEN, J., 1968; OWEN, R. D., 1968), sejam sobre o owenismo (ALMEIDA, O., 2010; DAVIDSON, [s. d.]; DONNACHIE, 2000; 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; MCLAREN, [s.d.]; O'HAGAN, 2007; PIOZZI, 1999; TEIXEIRA, 2002), não foi identificada menção à forma como era ou seria gerida a educação escolar em New Lanark ou no novo mundo moral owenista.

Todavia, a partir da forma como Owen (2002) previa a organização e o governo das comunidades, podem ser feitas inferências sobre como seria a gestão das escolas owenistas.

Para fins de definição de atividades a serem realizadas, Owen (2002) propõe as seguintes classificações, com base na idade cronológica das pessoas, critério por ele considerado natural, em contraponto aos critérios artificiais, adotados pela velha sociedade.

A primeira classe seria composta pelas pessoas até os cinco anos de idade; a segunda, pelas pessoas entre cinco e dez; a terceira, dos dez aos quinze; a quarta, dos quinze aos vinte; a quinta, dos vinte aos vinte e cinco; a sexta, dos vinte e cinco aos trinta; a sétima, dos trinta aos quarenta; a oitava, dos quarenta aos sessenta anos (OWEN, 2002).

No projeto owenista, a classe apta ao governo seria a sétima, que compreenderia as pessoas entre trinta e quarenta anos. Essas pessoas comporiam o conselho geral, que seria responsável pela escolha de membros que formariam o comitê que dirigiria cada departamento.

Cada comunidade será governada, no departamento do *interior*, por um conselho geral, composto de todos os membros com idade entre trinta e quarenta anos; e cada departamento será dirigido por um comitê, composto por membros do conselho geral, por ele escolhidos, segundo uma ordem a determinar, e, no departamento *exterior* ou *estrangeiro*, por todos os membros entre quarenta e sessenta anos. (OWEN, 2002, p. 141, grifos do autor)

Essa classificação, considerada por Owen (2002) um critério natural, tem como base a tese da aquisição gradual de conhecimentos e experiências. Dessa forma,

A idade da produção e da aquisição de conhecimentos práticos será da infância aos vinte anos; de vinte a vinte e cinco, ensinar-se-á aos outros os mais elevados campos da ciência e a prática dos negócios sociais; de vinte e

cinco a trinta, ocupar-se-ão da conservação e distribuição das riquezas. Cada um será assim preparado para tornar-se membro do comitê do governo interior e a exercer as funções durante dez anos. (OWEN, 2002, p. 141)

Com isso, no entender de Owen (2002, p. 141), “[...] o governo nunca envelhecerá, mas estará sempre no vigor da juventude e na força da experiência.”, formulação essa encontrada também em Rousseau (1973).

Em outros termos, estaria posto, no projeto de Owen, a questão do rodízio nas atividades, que, por sua vez, demandaria o aprendizado de todas as funções por todas as pessoas, pois, “Todos os membros educados na comunidade serão chamados, aos trinta anos, a assumir responsabilidades no governo do interior; aos quarenta, deverão ocupar postos no departamento exterior, até os sessenta anos; nessa idade, serão dispensados.” (OWEN, 2002, p. 141).

Portanto, a participação e a contribuição nas atividades comunais, inclusive nas atividades de gestão, seriam uma espécie de dever tácito de todos, conforme a idade e a capacidade. Em tese, salvo as exceções previstas por Owen (2002), todos seriam capazes de aprender tudo o que fosse ensinado, o que colocaria todos na condição de participar das instâncias decisórias, porém, no momento adequado, de acordo com a faixa etária prevista.

Conforme previsto por Owen (2002, p. 141), “Quando todos os membros da comunidade tiverem-se tornado capazes de tomar parte nos deveres do conselho geral, não haverá mais escolha ou eleição de nenhum membro do conselho.” Portanto, após esse aprendizado, todas as pessoas, no devido tempo, conforme o critério das faixas etárias ou geracional, estariam aptas e poderiam ser chamadas a exercer todas as funções nas comunidades, inclusive gerir, entre outros departamentos ou atividades, a educação, uma das prerrogativas do conselho geral.

Os deveres do conselho geral no interior serão governar todos os arranjos nos limites da comunidade; organizar a produção, a distribuição, a educação; afastar as circunstâncias desfavoráveis à felicidade e substituí-las pelas mais vantajosas que sejam possível inventar ou aprender com as outras comunidades. (OWEN, 2002, p. 140-141)

O conselho geral teria “[...] plenos poderes em todas as coisas no desenvolvimento de seu governo [...]” (OWEN, 2002, p. 141). Todavia, “Sempre que necessário, o conselho chamará em seu socorro todas as opiniões e talentos práticos de membros que não o integram.” Em caso de arbitrariedades, o conselho geral pode ter seus poderes revogados por decisão de uma assembleia geral convocada “[...] para examinar com calma e paciência a conduta do conselho.” (OWEN, 2002, p.141).

Entretanto, a convocação de assembleia para essa finalidade seria prerrogativa dos que já tivessem exercido a função de conselheiros, portanto, com mais de sessenta anos (OWEN, 2002). Essa assembleia geral seria composta pelos membros da comunidade entre dezesseis e trinta anos, colocando à margem dos processos decisórios, para essas finalidades, pessoas com idades abaixo dessas faixas.

Assim, o conselho geral e, por extensão, todas as áreas, inclusive a educação e sua gestão, seria uma espécie de gerontocracia, com preponderância relativa dos anciãos, chamados, em última instância, para decidirem as questões não resolvidas pela comunidade, já que “Todas as [...] pendências, se ocorrerem, serão amigavelmente resolvidas por decisão da maioria de três anciãos, membros do conselho do exterior.” (OWEN, 2002, p. 141-142).

Como já dito, nos documentos analisados, sejam de autoria de Owen, sejam sobre Owen, não foi identificada menção à forma como era ou seria gerida a educação escolar em New Lanark ou no novo mundo moral owenista (DONNACHIE, 2006; OWEN, 1967a, 1967b, 2002; PIOZZI, 1999). Todavia, verifica-se que a educação se pautava pelo autogoverno, ou seja, concebida e, na medida do possível, executada em conformidade com os pressupostos owenistas, e não com os pressupostos hegemônicos vigentes à época.

Até mesmo por se balizar por princípios do socialismo utópico, bem como pelo momento histórico e estágio de organização dos trabalhadores vinculados a esse Movimento, a educação não era ou não seria gerida numa perspectiva democrática nos moldes dos cartistas, por exemplo. Porém, se cotejada com a educação hegemônica da época, a owenista apresentava avanços significativos, o que permite sustentar que conteria elementos necessários ou que apontariam para uma concepção democrática de educação. Marx (1984) chama a atenção para avanços da educação owenista, que fariam dela uma espécie de educação do futuro, mais especificamente pelo vínculo entre ensino e trabalho produtivo.

Engels (1877, p. 152-153), refutando críticas realizadas por Dühring, então professor da Universidade de Berlin, comenta experiências owenistas ressaltando sua importância para as lutas das classes trabalhadoras.

Se houvesse tido em suas mãos o seu *Book of the New Moral World*, não só teria visto afirmado nele o mais definido comunismo, com o dever geral de trabalhar e o direito de participar equitativamente do produto do trabalho – equidade dentro de cada idade, como Owen salienta sempre – como também, perfeitamente esboçado, o edifício da sociedade comunista do futuro, com os seus planos, a sua planta e a sua perspectiva. Mas, quando o estudo das obras pessoais dos representantes da ideologia socialista se reduz ao simples conhecimento do título, ou, quando muito, de qual é o tema de alguns livros, como é o caso do Sr. Dühring, não há outra solução senão precipitar-se em afirmativas absurdas e inventadas. Owen não só pregou o ‘comunismo decidido’ como também o praticou durante cinco anos (do fim da década de

1830 ao início da década de 1840) na colônia de Harmony Hall de Hampshire, cujo comunismo não deixava, quanto à sua decisão, nada a desejar. Eu mesmo tive ocasião de falar pessoalmente com várias pessoas que haviam pertencido a essa colônia comunista experimental.

Assim, pode-se considerar que o modelo idealizado por Owen conteria um gérmen democrático, pois colocaria todos, indistintamente, como potenciais ocupantes de funções ou cargos gestores, ainda que fosse um modelo relativamente excludente, em termos geracionais.

A gestão democrática nas associações e escolas, conforme Dal Ri (2012), é um dos princípios educativos presentes nos cartistas.

Coerentemente com o principal móbil de luta do Movimento, qual seja, o direito à igualdade política, portanto, à participação de todos nos processos decisórios do Estado, os cartistas defendiam e implementaram a gestão democrática nas suas associações e escolas. “Todas as pessoas, homens e mulheres, [...] em conformidade com as regras da associação, são elegíveis para se tornarem membros [...]” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 15). Uma vez membros e em conformidade com as regras, podiam eleger e ser eleitos para os diversos cargos e instâncias das associações ou das escolas.

A democracia era regra nas atividades e organizações cartistas, como, por exemplo, encontros, convenções, assembleias, associações, escolas, entre outras. Na Associação, conforme Lovett e Collins (1840, p. 15),

O presidente, o vice-presidente, o tesoureiro, o secretário e outros funcionários que possam ser necessários, serão eleitos pelo conselho geral, no primeiro dia de suas sessões em cada ano. A eleição será feita por escrutínio, e decidida por maioria dos votos. Todos os membros da associação [...] são elegíveis para ocupar qualquer cargo de acordo com sua competência.

Em todas as instâncias e assuntos das associações ou escolas, as deliberações deveriam ocorrer em conformidade com as regras ou regulamentos estabelecidos e aprovados democraticamente nas devidas instâncias, sendo os integrantes dessas instâncias eleitos, direta ou indiretamente, por todos os membros das associações ou do Movimento.

Para Dal Ri (2012) a gestão democrática é um princípio educativo do MST. A gestão democrática nesse Movimento também é destacada por outros autores, como, por exemplo, Bauer, (2009), Caldart (1997; 2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Janes (1998), Kolling, Vargas e Caldart (2012), Martins (2004) e Santos A. R. (2010).

Janes (1998, p. 120, grifos do autor) destaca, no MST, a autogestão, uma vez que ocorre “[...] a participação de todos na gestão [...] Para isso sendo necessária também uma educação **popular autogerida**, com a participação efetiva de todos na sua gestão possibilitando assim a consolidação de uma cultura e uma práxis autogestionária.”

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) esse é um dos princípios mais importantes do MST, especialmente na educação, em todos os níveis e modalidades, sendo as escolas “[...] geridas pelos próprios alunos [...]”.

Esse princípio consta, de forma explícita ou implícita, na maioria dos documentos analisados, tanto do MST (1986; 1994a; 1994b; 1995; 1996; 1998; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2005; 2006; 2007; 2010; 2012), quanto de entidades organicamente a ele vinculadas, como, a CONCRAB (1995; 1996a; 1996b), a EAP (1997) e o ITERRA (1996; 1997; 2003). Consta também em textos de alguns de seus intelectuais orgânicos, como Caldart (1997), Stedile e Fernandes (2001), entre outros.

Não se trata de educar para a democracia, isto é, numa dimensão unicamente conceitual ou verbalista, mas, sim, educar na democracia pela vivência de relações democráticas.

O Movimento (1996, p. 19) explica o que entende por democracia, bem como o que é “A participação de todos os envolvidos no processo de gestão”

Todos *devem* aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (MST, 1996, p. 19, grifo nosso)

Entre os princípios mencionados nesta pesquisa, a gestão democrática é explícita e implicitamente o mais recorrente, em especial nos documentos que tratam da educação do MST.

A reivindicação do direito à participação popular, ou seja, das classes trabalhadoras nos processos decisórios que definem as políticas macro e os rumos do Estado também é apresentada em documentos mais abrangentes, nos quais o Movimento apresenta seu projeto político à sociedade, como, por exemplo, no intitulado *MST – Lutas e conquistas* (MST, 2010).

Para o MST, que se entende, se apresenta e pretende continuar a ser e a crescer como um Movimento de massas de trabalhadores, ou seja, um Movimento dinâmico, a gestão democrática em todas as suas instâncias, em especial nas escolas, pode contribuir para a difusão e para o aprendizado, desde tenra idade, de relações sociais democráticas. A gestão democrática é dialeticamente uma necessidade e uma opção para o MST estar em movimento, ser um Movimento social de massas, com a finalidade e com a visão de mundo pretendidas.

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 179) “O MST possui uma estrutura política cuja hierarquia compreende quatro posições básicas: direção, militância, base e massa.” Há no Movimento diversas coordenações estaduais, todas com estruturas idênticas, sendo o Congresso Nacional a principal instância de poder e de decisão do MST.

Numa perspectiva mais macro, Congresso é a instância máxima do MST, onde ocorre a “[...] tomada de decisões do coletivo sobre o que vai acontecer no próximo período.” (MST, 2012, p. 8). Em outras palavras, “[...] o Congresso é um grande encontro com representação de todos os estados em que o Movimento está organizado [...]”, quando são tomadas as decisões que já foram discutidas por todos, em cada assentamento ou acampamento (MST, 2012, p. 6).

Inclusive pela própria dinâmica cotidiana de trabalho dos Sem Terra, pela dimensão continental do Brasil, entre outras variáveis, a participação no Congresso, que ocorre a cada cinco anos e é centralizado num único local, se dá por meio de delegados, responsáveis por apresentar as posições debatidas e tomadas nas respectivas comunidades ou regiões (MST, 2012).

O processo eleitoral para instâncias mais amplas do MST, como a Direção Nacional, acontece da seguinte maneira.

A discussão maior acontece nos estados. É lá que são discutidos os nomes, feitas as avaliações dos que já ocupam algum cargo e analisados os possíveis candidatos novos. É um processo mais democrático, uma vez que envolve um número maior de pessoas nas discussões. Também é mais sério, porque pode ser feito com um tempo maior e seguindo uma metodologia apropriada para cada realidade regional ou orgânica. Por exemplo, é diferente fazer essa discussão num assentamento já estruturado, com cooperativas funcionando, e num acampamento. Por último, é mais educativo tanto para quem escolhe como para quem é indicado para o cargo, uma vez que a discussão gera um compromisso de ambos os lados. Os nomes sugeridos irão compor a Direção Nacional, ratificados num evento nacional que pode ser o Encontro Nacional ou uma reunião anual da Coordenação Nacional. Não há espaço para isso nos Congressos Nacionais. (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 82)

O Congresso é prova de que é possível a realização de grandes encontros com a participação de massas de trabalhadores (STEDILE; FERNANDES, 2001).

Já nas instâncias mais micros, como, por exemplo, as associações, as cooperativas e, em especial, as escolas, predomina a participação direta de todos os segmentos da escola e da comunidade, já que o MST preza pela vinculação orgânica entre ambas (MST, 1996; 1999; 2001c).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 180) destacam que “Nas instâncias de base do MST, muito embora possa haver diretorias formais, as decisões são tomadas em colegiados e

assembleias.” Esses autores (2008, p. 181) ressaltam dois pontos na organização do Movimento. O primeiro ponto é “[...] uma organização molecular nas bases fundada no exercício da democracia direta; [...]”. O segundo ponto é “[...] uma significativa descentralização das instâncias de tomada de decisões.”

Para o MST (1999, p. 18) é necessário que a escola abra “[...] espaços para a participação da comunidade, respeitando a sua organização e as orientações do MST.” Para isso, são previstas diferentes instâncias de participação nas escolas. Essas instâncias, segundo o Movimento (1999, p. 18-19), são a Assembleia, o Conselho Escolar, as Plenárias e a Coordenação ou Direção.

A Assembleia “Normalmente [...] é a instância máxima da gestão, onde participam os educandos, educadoras e a comunidade [...]” (MST, 1999, p. 19). O Conselho Escolar, conforme o Movimento (1999), tem a incumbência de acompanhar o dia a dia da escola, sendo formado por representantes dos educandos, dos educadores e da coordenação e renovado periodicamente.

As Plenárias visam à melhoria da gestão, podendo ser convocadas pelo Conselho Escolar para decidir sobre variadas questões que envolvem o cotidiano da escola ou das Unidades de Produção (MST, 1999).

Já a Direção, em conformidade com o princípio da gestão democrática do Movimento, é eleita pelos educandos, educadores e pela comunidade, podendo ser transformada em uma Coordenação, que, segundo o princípio da direção coletiva, compartilha tarefas e poder com os demais membros da Coordenação (MST, 1999). Assim, a direção deixa de estar centralizada na pessoa do diretor.

A auto-organização é um componente fundamental da gestão democrática nas escolas do MST, em todos os níveis e modalidades de educação, inclusive na formação de educadores. Por auto-organização o Movimento (MST, 1999, p. 14, grifos do autor) entende

[...] o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaços próprios, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da Escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos.

Como os outros valores e princípios do Movimento, a auto-organização também é aprendida na vivência, na experiência.

Segundo o MST (1999, p. 14), seus “[...] educandos são crianças, adolescentes e ou jovens, do campo e do MST.”, que precisam ser instigados pelos educadores à auto-organização com autonomia.

Para que a gestão democrática ocorra conforme a concepção do Movimento, a autonomia é um componente fundamental. Autonomia é

[...] o direito dos educandos assumir posturas próprias, sem a tutela das educadoras, assumindo a responsabilidade pelas decisões tomadas. Isto implica em tempos e espaços onde não sejam as educadoras a fazer a pauta, nem sejam elas a coordenar, e nem mesmo participar da discussão. Seu papel é apenas o de alertar para equívocos de análises e riscos não percebidos, em vista do aprendizado, sem impor nem propor soluções.
(MST, 1999, p. 14, grifos do autor)

O coletivo também é imprescindível no processo de gestão democrática do Movimento. Segundo o MST (1999, p. 13) o coletivo é “[...] um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos.”

Entre os instrumentos de gestão previstos pelo Movimento (1999) estão o regulamento interno, que precisa ser elaborado com a participação de todos, o planejamento coletivo e a avaliação coletiva.

Para analisar os princípios do MST é necessária a problematização da concepção de democracia, já que democracia, assim como outras categorias, é histórica, portanto, sujeita às condições objetivas e subjetivas, ou seja, às interpretações que se faz de participação nos processos decisórios. O Movimento (1999, p. 20) alerta que

As nossas experiências têm demonstrado que as estruturas de participação dos educandos, professores, pais, funcionários não garantem em si o processo. Elas precisam funcionar, e bem, para não haver deseducação. E para que isto aconteça é preciso reflexão e também ousadia, para ir fazendo as mudanças que a realidade indicar como necessárias.

Por isso é importante a coerência entre teoria e prática, isto é, entre o que se pretende (ou se diz querer) formar e as providências adotadas para se chegar a esse objetivo. Educação é processo. Uma vez internalizadas e sedimentadas ideologias e visões de mundo, o processo de mudança é mais árduo e moroso.

O Movimento (1996; 1999; 2001c) chama a atenção para o currículo oculto, veiculador de valores e ideologias, pois é uma questão à qual a escola dispensa pouca ou nenhuma atenção.

Considerando-se o alto potencial educativo do currículo oculto (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008), isto é, das vivências nas organizações, há que se considerar as relações sociais, as ideologias e as visões de mundo veiculadas pelas práticas ou culturas escolares, em especial por intermédio dos modelos de organização e de gestão da escola. “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.” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 223).

O MST (1999) considera que, no interior da escola especialmente, todas as atividades são educativas, e que todas as pessoas, que não os educandos, são educadores. Portanto, por intermédio de atitudes, palavras ou mesmo omissões, com intencionalidade consciente ou não, a escola educa em conformidade com dada teoria ou ideologia e para dada visão de mundo. Conforme Severino (1986, p. XIV) “Todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo.”

Considerando-se a necessária vinculação entre a educação, em especial a escolar, e a formação econômico-social que a concebe (LOMBARDI, 2011; LUZURIAGA, 1963), uma educação ou escola que vise a formação de força de trabalho para o mercado de trabalho, comumente, adequa-se, em conteúdo e forma, a esse objetivo. Foca majoritariamente a dimensão *homo economicus* ou *homo faber*, desprezando, portanto, as demais dimensões humanas (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOMA; CZERNISZ, 2010; SOUZA, 2010).

Assim, propicia uma educação unilateral, pautada pelos valores do mercado de trabalho, entre eles, o individualismo, a competitividade, o autoritarismo, a especialização exacerbada, a divisão polarizada e hierarquizada verticalmente entre trabalho intelectual e manual, entre concepção e execução, enfim, transmite, tanto pelo currículo formal, quanto pelo currículo oculto, a divisão social hierárquico-vertical do trabalho.

Portanto, numa análise a partir de uma perspectiva marxista (MARX, 1984; 2004), pode-se inferir que a educação hegemônica educa para uma concepção de trabalho alienado e estranhado. Essa é a concepção de educação hegemônica, do capital e, como regra, propiciada pela escola estatal (AGUIAR, 2010; DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOMA; CZERNISZ, 2010; SOUZA, 2010).

Em contraponto, uma educação ou uma escola que vise à formação de trabalhadores na perspectiva do trabalho associado, e que aponte no sentido da desalienação e do desestranhamento do trabalho, há que se adequar, em conteúdo e forma, para se tornar coerente com seus objetivos. Educa para o trabalho intelectual e para o trabalho manual, de forma a encaminhar no sentido de superação ou de ruptura com a hierarquização vertical existente entre eles, sendo o princípio da articulação entre a educação e o trabalho produtivo importante para avanços no sentido dessa superação ou ruptura. Educa também para comandar e para ser comandado e, para isso, o princípio da gestão democrática é fundamental (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008). São desafios intrincados entre si e reconhecidos pelo próprio Movimento (MST, 1986; 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Por isso, inclusive, a negação da educação escolar estatal é necessária, pois a própria forma de organização burocrática do Estado tende a blindar seus aparelhos da influência e da participação popular (CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991), isto é, das classes trabalhadoras nos processos decisórios. Na burocracia também está subjacente uma concepção de organização, estrutura social, portanto, uma ideologia e uma visão de mundo (DAL RI; VIEITEZ, 2008; SILVA, 2004).

A gestão democrática na escola estatal, assim como em outros aparelhos do Estado, instâncias e áreas sociais é importante para tentativas de avanços com vistas à participação das classes trabalhadoras nos processos decisórios dos aparelhos do Estado. Entretanto, é um espaço de muitas contradições e de disputas, pois, comumente, a própria abrangência ou o nível de participação popular em canais institucionais do poder estatal costumam ser bastante restritos (SANTOS, 2007; SOUTO, 2013; SOUZA, 2010; VIGLIO; TEIXEIRA, 2007), mesmo porque são canais institucionais. Conquista de poder pelos trabalhadores implica perda de poder para o capital.

Algumas instâncias de participação popular, como os conselhos gestores, são iniciativas importantes para conhecimento e aprendizado do funcionamento da burocracia estatal, porém, são bastante limitadas, em termos de possibilidade de interferência das classes trabalhadoras na concepção, na execução e na avaliação das políticas públicas, uma vez que a concepção de participação nessas instâncias normalmente é consoante com a concepção de democracia liberal (SANTOS, 2007).

Conhecer os limites da participação conforme os parâmetros institucionais também é importante para se ter alguma dimensão da possibilidade ou não de se conseguir transformações nas estruturas sociais por intermédio da concepção de democracia hegemônica (STEDILE; FERNANDES, 2001).

Com a incorporação na legislação (BRASIL, 1988; 1996b), o termo gestão democrática foi tornado lugar comum, sendo, não raramente, associado ou entendido como apenas uma entre as possíveis modalidades de gestão da escola, como fim em si mesma, como se o modelo de gestão e de organização da escola não fosse educativo e como se não tivesse repercussões além do círculo restrito de gestores ou, no máximo, do espaço físico da própria escola.

Entretanto, conforme apontam Dal Ri (2013) e Dal Ri e Vieitez (2008), nas suas origens, a gestão democrática, na perspectiva desses Movimentos de trabalhadores, é mais abrangente e complexa, não se restringindo a uma mera técnica de administração.

Por constar na legislação e sendo a lei um consenso imposto verticalmente – em decorrência da correlação de forças –, ocorre de o termo ser incorporado de maneira meramente formal aos discursos orais e escritos, em especial em documentos e em práticas de escolas, até porque foi tornado um dispositivo legal. Além disso, como ressalta Demo (2011), em dadas circunstâncias, a adesão a determinadas teorias ou ao uso de certas terminologias podem ser resultado de modismos.

Entretanto, essa incorporação pode gerar resistências, distorções e esvaziamento do princípio da gestão democrática, seja por discordâncias, seja por desconhecimento ou por falta de entendimento das pessoas envolvidas. Isso pode levar ao descrédito ou a entendimentos equivocados sobre o princípio da gestão democrática, tanto por estudantes, quanto por funcionários da escola, além de outros segmentos da comunidade. Assim, este princípio seria distorcido e perderia seu potencial. Por isso também o MST chama a atenção para os problemas dos simulacros de democracia (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008; MST, 1986; 1996; 2001c).

A importância atribuída pelo MST à gestão democrática pode ser inferida pelo fato de que, em seus cursos de formação de educadores, por exemplo, a participação na gestão e na organização, tanto da escola, quanto do próprio curso, em especial nos coletivos e instâncias decisórias, é um dever, sendo essa participação objeto de avaliação, ou seja, a participação efetivamente integra o currículo dos cursos em todos os seus componentes e dimensões, formal e oculta (CALDART, 1997; ITERRA, 1996; 1997).

Na perspectiva hegemônica, salvo exceções, em cursos de formação de professores, de gestores e de outros cargos da escola, as pessoas não são educadas, seja no plano do currículo formal, menos ainda no plano do currículo oculto, para trabalhar numa perspectiva de gestão democrática radical ou substantiva. Inclusive por isso o MST tem escola própria para formação de seus educadores, já que, para o Movimento, gestão democrática, auto-organização e trabalho coletivo, entre outros princípios e elementos de seu projeto educativo, são aprendidos majoritariamente na vivência de relações sociais pautadas pelos valores e princípios visados, articulando-se teoria e prática (MST, 1996; 1999; 2001c).

Se, por um lado, a implementação da gestão democrática requer mudanças radicais nas atitudes dos educadores – e, para o MST, todos os que trabalham na escola são educadores e devem ser referência para os educandos (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c) –, por outro lado, demanda também mudanças nas atitudes dos educandos, já que passam a ser solidariamente responsáveis pelas decisões tomadas em coletividade. O perfil visado pelo MST, seja de educadores, seja de educandos é diferente do perfil visado e imperante na

educação oficial, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação de professores.

Sendo o aprendizado uma atividade que demanda intencionalidade de quem ensina e de quem aprende, o aprendizado da gestão democrática demanda intencionalidade de todas as partes, ou seja, de educandos, de educadores e do Movimento, uma vez que, nesse processo, ambos ensinam e aprendem, em especial com os conflitos. Por isso a participação é colocada como um dever (MST, 1996), tanto de educandos participarem, quanto de educadores respeitarem e cobrarem de educandos a participação (CALDART, 1997; ITERRA, 1996; 1997; MST, 1996). Há, portanto, nesse caso, uma relação dialética e recíproca entre dever e direito³⁰ (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Não participar é uma forma de participação. Não decidir é uma forma de decisão. Todas as opções têm desdobramentos. Em dados casos, a recusa ou a abstenção de participação nos processos decisórios podem levar à reiteração do *status quo*.

Independentemente dos motivos alegados ou alegáveis, a não participação da maioria das pessoas abre precedentes para que lideranças ou gestores ocupem os espaços, fazendo com que as populações sejam (ou continuem a ser) colocadas à margem dos processos decisórios, já que no poder não há vacância (MST, 1986; STEDILE; FERNANDES, 2001).

O próprio processo de participação nas discussões e nas decisões, bem como a vivência e as resoluções dos conflitos delas decorrentes, colocam em tela e educam para outra concepção de relações sociais, nas quais estão presentes a possibilidade e a necessidade de mudanças, bem como os ônus e os bônus, em especial a responsabilidade pelas decisões, colocando todos na condição de sujeitos históricos, tanto da própria vida, quanto da vida da coletividade ou da comunidade (MST, 1986; 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

³⁰ Aproveita-se a premissa da participação enquanto dever no Movimento (1996) para uma problematização sobre a tese tornada quase senso comum, especialmente na área da Pedagogia, de que direito é algo necessariamente facultativo e, dessa forma, tudo o que é colocado como dever tem vinculação necessária com o autoritarismo. Não obstante algumas variações, comumente a frequência obrigatória à escola e o ensino obrigatório dos conteúdos do currículo formal são apresentados e considerados democrático, até porque se julga importante ou mesmo imprescindível o aprendizado desses conteúdos para o exercício da cidadania, por exemplo. Partindo dessa linha de raciocínio, pode-se inferir que, se ensino-e-aprendizagem obrigatórios da participação nos processos decisórios da escola são considerados autoritarismo ou mesmo se são tratados como facultativos, é porque não se considera importante nem mesmo imprescindível o aprendizado da participação política, não obstante a recorrência de menções à formação para a cidadania e para a democracia constantes em documentos de escolas, como, por exemplo, no Projeto Político-pedagógico, e na legislação. Entretanto, no caso da negativa ou do cerceamento da participação, a escola ensina obrigatoriamente a não participação. Isso pode fornecer elementos para inferências sobre a concepção de participação, de cidadania e de democracia praticada ou ensinada pela escola oficial, seja pelo currículo formal, seja pelo currículo oculto, principalmente.

A participação de toda a comunidade na escola pode ajudar no processo de ruptura ou de superação da escola enquanto uma instituição alheia, isolada, à margem da vida social mais ampla (BRABO, 2004; CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991). A recusa à presença e à participação da comunidade demonstra uma concepção de escola, de gestão, entre outras. O mais comum é que gestores tendam a evitar a ingerência da comunidade nos assuntos por eles considerados internos. Portanto, não basta que a gestão democrática conste na legislação. Fazer com que a lei seja cumprida é outro processo, é outro desafio. Porém, partindo de Althusser (1999), a legislação é um conjunto de leis tendencialmente coerentes entre si e, principalmente, com a formação econômico-social que a concebe.

Numa perspectiva burocrática, a presença – com real participação nos processos decisórios – da comunidade na escola é entendida por funcionários, em especial por gestores, como potencial ou efetiva interferência na gestão da escola, portanto, ao bom andamento ou fluidez do serviço, o que não resulta em incentivos a avanços rumo a uma escola aberta e voltada para a comunidade (CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991), que, aliás, é a principal mantenedora, via impostos, não só do aparelho escolar, mas do Estado. Assim, está posta também a pertinência da problematização, em termos teórico-práticos, se a escola é pública ou estatal.

A concepção de gestão democrática do Movimento é ousada, se cotejada com os demais Movimentos, inclusive a ponto de incorrer em riscos de conflitos até com parcela dos próprios integrantes³¹. Dentro do possível, o MST coloca entre seus objetivos a superação ou a ruptura com as formas de hierarquias verticais presentes nas relações sociais e que, em alguma medida, repercutem principalmente nas relações de produção. Entre essas hierarquias verticais estão as relacionadas à idade ou geração, ao gênero ou à sexualidade, aos níveis de escolaridade ou de formação técnico-acadêmico-científica, em especial a que diz respeito à dicotomia hierárquico-vertical entre trabalho manual e intelectual (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Essa tentativa de superação ou ruptura não se dá sem conflitos, pois, dado o fato de o Movimento ser de âmbito nacional e muito heterogêneo em todos os sentidos, lida com diferentes modos de vida, tradições, hábitos, entre outros (CALDART, 1997; MST, 2001a; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001). Entre essas dimensões estão, por exemplo, as relacionadas aos regionalismos, à cidade ou ao campo, a diferentes influências religiosas, tendências político-ideológicas. Entre as tradições que desafiam o Movimento estão o

³¹ Os cartistas e os owenistas também enfrentaram resistências por suas ousadias em relação a usos e costumes vigentes à época.

machismo, o patriarcalismo, o que torna tênue os limites entre a dimensão pública e a dimensão privada, isto é, o que diz respeito à dinâmica do Movimento, portanto, público, e o que diz respeito à esfera familiar, portanto, privada.

Se, no que poderia ser denominado âmbito público, isto é, nas atividades do Movimento, haveria algo próximo ou que apontasse no sentido de uma igualdade real entre todas as pessoas, no que poderia ser denominado âmbito privado, hierarquias verticais, como as relacionadas a gênero, à idade, a papéis sociais, entre outras, tendem a prevalecer.

Segundo Pinassi (2009, p. 79), “[...] uma questão que nos parece particularmente problemática é a de que, muito embora a supressão da opressão das mulheres seja vital à construção de uma alternativa societária, essa afirmação está muito aquém de ser unanimidade no interior do MST.”

Ao que tudo indica, a atuação mais efetiva dos homens está voltada à realização objetiva das questões econômicas, tendendo a arrefecer com a conquista da terra e a formação dos assentamentos. A positividade desta conquista para o movimento como um todo é obviamente incontestável, mas pode também se converter numa regressividade – tendo em vista a retomada das relações hierarquicamente estruturadas – sobretudo para as mulheres que experimentam, neste processo, o retorno à antiga condição de seres submetidos à dominação patriarcal. (PINASSI, 2009, p. 79)

Portanto, o Movimento, ao implementar em suas atividades e organizações, a gestão democrática, não obstante as contradições, mexe com tradições e hierarquias verticais presentes nas relações familiares, mas que têm relações e repercussões nas instâncias sociais mais amplas. O MST coloca, de maneira quase geral, em condições de igualdade real (e não apenas formal), nos processos decisórios, todas as pessoas, independentemente da idade³², gênero/sexo, escolaridade, etnia, entre outras diferenças³³.

Como apontam Dal Ri e Vieitez (2009), iniciativas com vistas à superação ou à ruptura das hierarquias sociais verticais são comuns em OTAs. Porém, não é um processo que ocorre sem resistências das mais variadas ordens, mesmo porque o mais comum é que as

³² O MST reconhece a necessidade de se considerar as diferentes faixas etárias, de forma a tornar pertinente e compreensível o processo de participação de crianças de tenra idade (MST, 2001c). Todavia, incentiva a participação das crianças desde tenra idade em todas as atividades do Movimento, mesmo porque, como ressaltado, na vida real cotidiana, as crianças Sem Terrinha vivenciam todas as atividades, inclusive as lutas do Movimento, participação essa que é uma necessidade, pois, quando das ocupações ou das desocupações, por exemplo, o mais comum é que as crianças estejam presentes (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; STEDILE; FERNANDES, 2001).

³³ Assim como democracia e, por extensão, gestão democrática, o termo igualdade passou por um processo de ressignificação, sendo hoje tornado lugar comum. Todavia, é uma questão complexa, que ainda atrai ou afasta muitos setores sociais, que, comumente, fazem a apologia ou o descarte *a priori* desse tema, que carece de maiores e constantes problematizações, pois a própria formação econômico-social é dinâmica, o que faz com que novos desafios ou demandas sejam incorporados às relações sociais e de produção.

peças sejam educadas com base em valores ou tradições hegemônicas, portanto, para sua aceitação e reprodução. Por isso a importância da vivência da gestão democrática e dos conflitos delas decorrentes (BRABO, 2004; GALLO, 2004), como forma de aprendizado de novas relações sociais, ideologias e visões de mundo. Nas escolas do Estado, comumente, conflitos são entendidos e tratados como manifestações de indisciplina, portanto, prontamente reprimidos.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 272)

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, dado que o liberalismo dissemina a idéia de que entre educação e política não pode haver nenhuma ligação.

No MST a criança não é tratada como uma não pessoa ou como uma futura pessoa. O próprio princípio da gestão democrática e do vínculo entre trabalho produtivo e educação colabora para isso. Dentro de seu universo e de sua capacidade, a criança é colocada em circunstâncias para familiarização e aprendizado da ideologia e da visão de mundo do Movimento (MST, 2001c).

As crianças, a partir dos sete anos de idade, participam da assembleia geral da Cooperunião o que é mais uma das manifestações da gestão democrática e da promoção entre o ensino e o trabalho. Elas têm direito à palavra e, ainda, podem votar em alguns itens da pauta, embora de acordo com o Estatuto o direito ao voto seja apenas dos sócios. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 294)

Outro exemplo da não infantilização das crianças é o fato de que fazem parte de todas as atividades do Movimento, inclusive ocupações, passeatas, protestos, entre outras, quando, comumente, costuma haver riscos ou mesmo enfrentamentos com os aparelhos repressivos estatais ou privados, com riscos à integridade física e psíquica ou mesmo riscos de morte dos integrantes do Movimento (BAUER, 2009; DAL RI, 2004; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Nas mais diferentes instituições e instâncias sociais, em especial na escola estatal, comumente crianças e adolescentes³⁴ são colocados à margem dos processos decisórios, sob alegações, entre outras, de imaturidade, dada a pouca idade, o que, de certa maneira, não deixa de ser uma forma de hierarquia vertical social³⁵. Essas hierarquias, em alguma medida, corroboram para uma espécie de *naturalização* de outras hierarquias verticais sociais mais

³⁴ Contraditoriamente, não raro, pessoas com idade muito avançada também são colocadas na condição de infantes, pois, associadas à senilidade, são entendidas e apresentadas como incapazes de decidir adequadamente os rumos ou certos assuntos pertinentes à própria vida. Mesmo as mais sutis hierarquias verticais parecem formas de subalternização ou de dominação de determinados grupos sobre outros, criando uma espécie de mosaico de pequenas hierarquias que corroboram ou naturalizam as hierarquias verticais mais amplas.

³⁵ Além da infantilização ou marginalização, não raramente, estudantes, independentemente de suas idades, são tratados ora como adultos, ora como crianças, conforme as conveniências e os interesses institucionais.

amplas. Fazendo uso de palavras de Munakata (2012), ao analisar a questão do livro didático, os estudantes são sujeitos quase sempre em *elipse* na educação escolar.

Ainda que algumas hierarquias verticais não sejam exclusividades do capital, como as relacionadas ao machismo ou ao patriarcalismo (REED, 2008; TOLEDO, 2011), no sistema do capital assumem uma configuração específica, corroborando e legitimando a forma de estruturação deste modo de produção e desta formação econômico-social, inerentemente autoritária, geneticamente hierárquico-vertical, portanto, heterogestionária. Isso tem implicações com a divisão social hierárquico-vertical do trabalho, por conseguinte, com a divisão entre quem concebe/manda e quem executa/obedece.

Essas dicotomias ou polarizações não são naturais, inócuas, nem se encerram em si mesmas. Repercutem na cultura, na política e na economia, em especial no trabalho, categoria fundante de qualquer modo de produção ou formação econômico-social. Têm implicações diretas e indiretas com a questão da alienação e do estranhamento do trabalho.

Na perspectiva do Movimento (MST, 1986; 1996; 1999; 2001c), o princípio da gestão democrática não se resume a um recurso didático ou a um possível modelo de gestão, nem se restringe ao ambiente da escola. Tem vinculações e objetivos mais amplos. Em última instância, trata-se do processo – inclusive de aprendizagem prática, ou seja, em situação real – de participação nos processos decisórios dos rumos do Estado e, por conseguinte, da própria vida. Portanto, tem também caráter educativo e pedagógico (MST, 1986; STEDILE; FERNANDES, 2001).

O mesmo ocorre, por exemplo, com o trabalho enquanto princípio educativo, que propicia um aprendizado em situação de trabalho real, não se resumindo a espécies de simulacros de trabalho, nem mesmo apenas a uma dimensão pedagógica, isto é, apenas como uma estratégia didática para o ensino, de forma concreta, de determinados conteúdos abstratos (MST, 1996; 1999; 2001c).

Vários são os desafios para a implementação de uma gestão democrática radical na escola, assim como em outros aparelhos do Estado. Entre esses desafios estão as implicações teórico-práticas imbricadas entre si e relacionadas à questão do poder (BRABO, 2004; CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991). Os cargos de direção ou de gestão implicam incrementos ou benefícios financeiros.

Numa categoria profissional cujos salários são cada vez mais reduzidos, qualquer ascensão salarial pode ser entendida como possibilidade de melhoria nas condições de vida. Trata-se, portanto, de uma questão de sobrevivência ou existência física, importante fator de fragmentação e de acirramento da concorrência entre os próprios trabalhadores, concorrência

essa que, segundo Engels (2008), pode prejudicar sensivelmente a união das classes trabalhadoras, o que, por sua vez, favorece as classes dominantes.

Concomitantemente a isso, cargos de direção ou de gestão implicam também questão de *status* social, ou seja, estar ou ser gestor ou diretor é estar em posição de comando, é ter o poder de mandar, e não a obrigação de obedecer. Ainda que relativamente ínfimos, os poderes de direção ou de gestão podem implicar alguns privilégios ou vantagens pessoais, que podem se desdobrar ou abrir possibilidades para mais vantagens ou privilégios, simbólicos ou materiais, corporativos ou pessoais (MST, 1986; MAURO apud RUBBO, 2012; SCOLESE, 2008). Assim, é comum que se entenda o compartilhamento de processos decisórios como perda de poder (CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991).

Nesse sentido, num raciocínio a partir das categorias carências e necessidades (MARX, 2004), os benefícios resultantes do exercício de cargos de gestão teriam impactos em duas dimensões intrincadas entre si, quais sejam, a das carências, mais ligadas à questão fisiológica, e a das necessidades, que extrapolam o estritamente fisiológico. Teriam, assim, impactos tanto em termos financeiros, quanto em termos de *status*, ambos vantajosos, em especial no modo de produção capitalista, segundo Mészáros (2002a), hierárquico-vertical por essência, em que a diferença se dá pelo contraste, como, por exemplo, no que se refere ao poder de consumo.

Segundo Dal Ri (1997) inúmeros fatores influenciam na mentalidade das pessoas, portanto, nas atitudes, como, por exemplo, fatores sociológicos, psicológicos, filosóficos, podendo-se acrescentar, ainda, religiosos, culturais, entre outros. Esse conjunto de fatores pode ter implicações com os posicionamentos em relação, entre outros, à questão do poder, por conseguinte, à gestão democrática.

Além disso, uma gestão democrática, se comparada a uma gestão não democrática, demanda outras dinâmicas (BRABO, 2004; CAÇÃO, 1989; JAPECANGA, 2000; PARO, 1991), para a qual comumente não se prepara, nem se incentiva as populações como um todo. Essa negativa se dá inclusive em cursos de formação profissional, já que, de maneira quase geral, necessariamente são concebidos e executados com base no perfil demandado pelo mercado de trabalho, inerentemente heterogestionário e hierárquico-vertical. Os cursos profissionalizantes são importantes espaços para difusão e internalização de ideologias e práticas (PENTEADO, 1994). De maneira quase geral, a visão difundida em cursos pautados pela lógica capitalista é a imperante, qual seja, a lógica burocrática.

Nessa perspectiva, a participação popular pode ser entendida como ingerência, pois, dependendo da concepção, pode implicar compartilhamento de decisões ou de informações,

que, em certos casos, podem, dependendo da forma como se lida com elas, resultar em benefícios corporativos ou pessoais. Desse ponto de vista, é mais conveniente para gestores um modelo de gestão não democrático.

Portanto, avanços no sentido de constituição de escolas democráticas, dependem de ação dos interessados em conquistar espaços para participação nos processos decisórios, já que, tanto pela lógica do Estado, quanto por questões pessoais, são mínimas as chances de abertura voluntária ou espontânea para participação popular, exceto quando o grupo ou pessoa que ocupa o poder tenha visão de mundo consoante com essa postura.

Mesmo assim, essa abertura estará sujeita a retrocessos, por variados motivos, pois, não sendo devidamente regulamentada em lei, pode ser revogada a qualquer momento e, mesmo estando regulamentada, não há garantias de sua efetivação, exceto se houver pressão suficiente para sensibilizar ou convencer governantes ou gestores estatais, pois, como aponta Demo (1999), participação é resultado de conquista e, segundo Dal Ri (1997), no capital não há direitos garantidos indefinidamente às classes trabalhadoras.

Já algo conquistado e, principalmente, formalizado de maneira legal, tem maiores possibilidades de avanços. Por isso a importância de se considerar a diferença entre políticas de governo e políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011) e, por conseguinte, de se problematizar as implicações teórico-práticas das denominadas políticas públicas. Entretanto, a probabilidade de se ficar apenas no plano da formalidade é alta. Exemplo disso é o dispositivo legal (BRASIL, 1988; 1996b) que prevê a gestão democrática no ensino estatal, entre outras diversas disposições legais.

Dada inclusive a inviabilidade da implementação de uma gestão democrática radical e plenamente generalizada em todas as escolas do Estado, o Movimento nega dialeticamente o ensino oficial, sem, no entanto, deixar de tensionar no sentido de influenciar na gestão ou, preferencialmente, conquistar a hegemonia em escolas do Estado.

Entretanto, ocupar ou democratizar a gestão da escola não é o objetivo máximo ou final do Movimento, mesmo porque as políticas macro da educação escolar não são concebidas e decididas no espaço ou pela gestão da escola, mas, sim, em instâncias superiores, como, por exemplo, Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação e, principalmente, o Ministério da Educação.

Pode-se inferir que o Movimento luta pela democratização da escola e da educação escolar. Nesse processo de luta, empenha-se pela implementação da gestão democrática, pela universalização do acesso e pela permanência, melhoria da qualidade da educação escolar em geral, além de questões mais específicas da educação do campo, uma modalidade daquela.

Porém, sabe-se dos limites dessa educação sob o sistema do capital, pois a educação oficial estatal, em última instância, tem como objetivo principal a formação para a cidadania liberal, portanto, a reprodução da formação econômico-social vigente.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DOS PRÓPRIOS EDUCADORES

Neste capítulo analisa-se o princípio que aqui se denomina de ações visando formar os próprios educadores em consonância com as visões de mundo, com as ideologias e com as concepções de educação dos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

A formação dos próprios educadores é, conforme Dal Ri (2012), um princípio educativo dos owenistas. Em consonância com a visão de educação que prepararia o caminho para a nova visão de sociedade, essa questão faz parte do projeto societário e educativo owenista (OWEN, R., 1967a; 1967b; 1968; OWEN, J., 1968; OWEN, R. D., 1968).

Para que a nova educação pudesse ser operacionalizada, Owen (1967a; 1967b) dedicou especial atenção à formação de educadores, devendo ser escolhidos aqueles capacitados em termos de conhecimentos científicos e em termos de consonância com a visão de nova sociedade. Segundo Owen (1967b, p. 91), “[...] as crianças vão ser treinadas por pessoas inteligentes, possuindo apenas bons hábitos.”

Os educadores tinham por função educar as novas gerações conforme a moral, os valores e os princípios da nova sociedade. Assim, era fundamental que tivessem formação científica e moral, bem como hábitos e atitudes condizentes com os princípios educativos da nova visão de sociedade, em especial no que se refere à relação entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo, entre o conhecimento e o trabalho úteis (OWEN, 1967a; 1967b).

Owen (1967a; 1967b) discorda do ensino de conteúdos inúteis, pautado pelos velhos métodos, baseados na superstição e no engano. O ensino, tanto em termos de metodologias, quanto de conteúdos, deveria ter por base a ciência e se valer de métodos atualizados e eficazes. Com isso, foram proibidos os castigos corporais, prática comum à época³⁶. As ressalvas em relação aos professores da velha escola decorriam também da probabilidade de estarem sob influência de ministros das paróquias (OWEN, 1967a; 1967b).

Não bastava o ensino-e-aprendizagem da leitura-escrita-cálculo, sendo necessário que se aprendesse a calcular, a ler e a escrever bem e, mais do que isso, entender bem o que se escreve e o que se lê, de forma rápida e correta (OWEN, 1967a; 1967b; OWEN, R. D., 1968).

A importância de se formar os próprios educadores está relacionada ainda com o fato de Owen (1967a; 1967b) assumir a tese de os primeiros anos de vida serem determinantes

³⁶ Os castigos corporais, há séculos, eram considerados uma espécie de recurso pedagógico ou complemento desse (MANACORDA, 1992).

para a formação do caráter racional e para a aquisição de bons hábitos e também a tese de que são maiores as chances de sucesso no momento da educação do que na tentativa de reeducação das pessoas. Por isso, considerava necessária a adequação do ambiente e das relações sociais à nova visão de sociedade.

Owen (1967b, p. 149) relata caso de um educador que, tendo sido educado em conformidade com os princípios da nova visão de sociedade nas escolas da própria aldeia, teria “[...] assimilado o verdadeiro espírito do sistema.”, estando, assim, apto e ansioso para ensinar e colocar em prática os princípios aprendidos.

No modelo previsto por Owen (2002) para os diferentes trabalhos ou funções, a educação seria uma incumbência das pessoas da quarta classe, entre quinze e vinte, e da quinta classe, entre vinte e vinte e cinco anos, que seriam as responsáveis inclusive pela instrução e pela gestão dessa instância.

Não foi tarefa fácil, segundo Robert Owen (1967a; 1967b) e Robert Dale Owen (1968), para os educadores a colocação em prática dos princípios educativos da nova sociedade, dados os hábitos da velha sociedade que, após internalizados, demandam um processo árduo para abandoná-los.

A formação dos próprios educadores, segundo Dal Ri (2012), é um dos princípios inerentes ao projeto de educação dos cartistas, o que é confirmado pela análise de textos relacionados a esse Movimento (HOVELL, 1925; LOVETT; COLLINS, 1840).

Nas associações ou escolas, os professores deveriam ser formados e também atuar em conformidade com os princípios do cartismo, tanto no que se referia aos conteúdos e às metodologias de ensino, quanto aos valores, aos objetivos e às ações políticas cartistas.

A constituição de escola para formação de professores foi uma das prioridades dos cartistas. “A primeira dificuldade que teremos de superar em nosso progresso será o ensino dos professores [...]” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 46), pois esse é o elemento basilar para a constituição e para a implementação de um sistema próprio de ensino. Flett (2006) relata a dificuldade enfrentada por cartistas para encontrar professores adequados, inclusive no que se refere ao que deveria ser ensinado aos estudantes.

A formação dos professores deveria ocorrer necessariamente na escola normal ou modelo de formação de professores dos cartistas. “O estabelecimento (de ao menos uma) dessas escolas deve, portanto, ser um dos primeiros objetivos da associação.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 46). Porém, para isso, um requisito básico era a disponibilidade de recursos materiais e humanos, que demandavam recursos financeiros, uma das dificuldades enfrentadas pelos cartistas (FLETT, 2006; LOVETT; COLLINS, 1840).

Essas escolas seriam estabelecidas em distritos ou cidades em que fosse julgado necessário, “[...] com a finalidade de instruir mestres e mestras nos sistemas aprovados de treinamento físico, mental, moral e político.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 14) e de “[...] aperfeiçoar os professores na arte de instruir adequadamente as novas gerações.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 18). Após aprovação nos exames, os professores seriam certificados para o ensino nas escolas da Associação.

O MST, conforme Dal Ri (2012), adota ações visando formar os próprios educadores em consonância com as suas ideologia, visão de mundo e concepção de educação. Caldart (1997; 2004) e Camini (1998) também ressaltam a ênfase dada pelo Movimento a essa questão.

Essa preocupação é reiterada pelo Movimento, que tem inclusive escolas próprias, além de cursos resultantes de convênios principalmente com universidades para essa finalidade (ITERRA, 1996; 1997; 2003; MST, 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2001c; 2006; 2010).

A formação de educadores é um ponto fulcral do projeto educativo, pois os educadores precisam de formação adequada para que possam ensinar, em termos de conteúdos e de metodologias, em conformidade com o projeto do MST, a articular educação e trabalho, a participar da gestão democrática e da mística, entre outros (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

A formação dos próprios intelectuais orgânicos, em especial dos educadores, é um dos aspectos mais estratégicos de qualquer projeto educativo e societário, especialmente para o MST, pois “Nunca terá futuro a organização social que não formar os seus próprios quadros. Ninguém de fora da organização vai formar quadros para nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas.” (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 42-43).

Para o MST (2001c, p. 33),

Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação. Sempre que tivermos dúvidas sobre nosso fazer, podemos olhar para o nosso educador maior, e que existe através de nós, de nossas práticas: o Movimento.

No caso do curso de Magistério, por exemplo, os objetivos gerais são:

- A) Formar quadros para o MST.
- B) Formar e titular educadores para as áreas de Reforma Agrária.
- C) Prosseguir na construção da proposta pedagógica para as escolas do meio rural, vinculadas aos desafios da luta pela Reforma Agrária em nosso país. (ITERRA, 1997, p. 2)

Entre os objetivos específicos desse curso estão o fortalecimento da organicidade da educação e do conjunto do MST, o cultivo de “[...] valores humanistas e socialistas que estão na base da concepção de desenvolvimento social do MST.” (ITERRA, 1997, p. 3).

As primeiras ações formais no sentido de formar seus educadores datam do final da década de 1980, com a criação do Setor de Educação (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c). Como atua em diferentes níveis e modalidades de ensino, o Movimento possui várias frentes de formação.

A formação de educadores do MST ocorre tanto em escolas do próprio Movimento, quanto por intermédio de convênios, especialmente com universidades públicas (MST, 2010). Porém, convênios podem apresentar restrições no que se refere à aplicação plena e radical de seus princípios, diferentemente de quando os cursos são integralmente concebidos e executados pelo MST. A rigor, trata-se de uma tarefa não delegável (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Essa atividade é estratégica para o Movimento, em todos os sentidos – político, econômico, cultural –, pois, em grande parte, a difusão e a internalização da ideologia e da visão de mundo se dão por intermédio da atuação dos educadores. Entretanto, é importante reiterar que o grande educador dos Sem Terra é o movimento do próprio Movimento, em especial pela imersão nas relações e nas lutas sociais (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c).

Para por em prática a pedagogia e a proposta de escola que estamos discutindo é preciso, mais do que tudo, de uma *postura pedagógica de fundo*, um *jeito de ser educador*, que compartilhe com os valores produzidos nesta história de formação humana que é a história dos Sem Terra, e que se abra ao *movimento como princípio educativo*, também de si mesmo. Que cuide e se deixe cuidar pelo Movimento, ajudando a fazer da *pedagogia de quem ocupa a terra*, uma arte de *lavar a vida e produzir gente*. (MST, 2001c, p. 31, grifos do autor)

Dessa forma, ninguém melhor do que o MST para educar os próprios educadores. Para ser educador do Movimento é necessário um conjunto de características imbricadas entre si, como, por exemplo, recorrendo a expressões do próprio MST (2001c, p. 62), ser do Movimento; ser sempre um educando; reconhecer-se como sem terra; ter o Movimento como referência; saber-se um educador do povo; ver os educandos como seres humanos; ser exemplo da prática de valores que libertam; estudar muito; aprender a educar através de uma coletividade; saber construir o ambiente educativo e fazer a escola do povo sem terra.

A necessidade de formar os próprios educadores deve-se ao fato de que, assim como ocorre nos demais níveis e modalidades de educação escolar, a formação de educadores tem

de estar em estreita consonância com os princípios do Movimento, mesmo porque os educadores, a rigor, são os principais responsáveis pela operacionalização da educação e, portanto, por uma parte do processo de difusão e de internalização da ideologia e da visão de mundo e, por conseguinte, pela consolidação, reprodução e crescimento do MST, que se entende e se apresenta como um Movimento de massas de trabalhadores (MST, 1996; 1999; 2001c).

A função de educador, para o MST, demanda articulação entre teoria e prática, formação técnico-acadêmico-científica e, principalmente, formação política, além de identidade e compromisso políticos, ou seja, organicidade com o Movimento (CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c).

O critério para realizar os cursos de formação de educadores no Movimento é diferenciado, pois os candidatos a realizá-los são indicados pelas comunidades ou instâncias do MST. “Por isto também é que no MST as pessoas escolhidas para cursos de formação são aquelas que já têm um certo tempo de prática dentro da organização. A lição é de que um curso que vem para qualificar práticas tem muito mais chances de não cair no vazio.” (MST, 2001c, p. 39).

Numa perspectiva de tentativa de ruptura ou de superação da meritocracia e em consonância com o princípio da gestão democrática, a indicação e o aval das comunidades de origem é um elemento determinante para a definição das pessoas que participarão dos cursos de formação de educadores especialmente, pois se espera que as pessoas indicadas para fazer esses cursos voltem para suas comunidades para apoiá-las, tanto no sentido técnico-acadêmico-científico, quanto no sentido político (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Segundo o Movimento (1996, p. 8) “[...] educadores que não conhecem a realidade (seja a próxima, seja a distante), não têm como desenvolver um ensino que a tenha como base!” e “[...] quem vive num assentamento não necessariamente conhece a sua realidade.” (MST, 1996, p. 8). Assim, diferentemente da lógica estatal que utiliza como critério o mérito acadêmico para ingresso e exercício do magistério, a lógica de seleção do MST tem critério declaradamente político-ideológico e técnico, em consonância com o princípio da gestão democrática (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

A escola estatal em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior no qual são formados os professores para a Educação Básica, não segue nenhum desses princípios e, no geral, há divergências inconciliáveis em termos de concepção desses princípios, inclusive por serem aprendidos principalmente pela vivência das relações sociais cotidianas do Movimento

(CALDART, 1997; MST, 1996; 1999; 2001c).

Por meio da legislação, historicamente a escola impõe condições e restrições, tanto em termos técnico-acadêmico-científicos, quanto em termos ideológicos ou morais, para ingresso ou atuação na docência (VICENTINI; LUGLI, 2009), com base nas próprias ideologias e visões de mundo.

Esses Movimentos de trabalhadores também têm seus critérios, mesmo porque a educação, por conseguinte, a atividade docente, implica necessariamente uma intencionalidade, um posicionamento, uma práxis – fazendo uso de formulações de Vázquez (2007) – transformadora ou reiterativa, mas nunca neutra, como destaca Severino (1986).

Toda educação é veiculadora de valores, princípios, enfim, de uma ideologia e de uma visão de mundo (TORRES, 1995; 1996; SEVERINO, 1986). Portanto, a formação de professores é uma função-chave na execução ou na implementação de um projeto educacional.

Partindo de Althusser (1999), a escola não é o único, mas é o principal aparelho ideológico do Estado. É o único aparelho no qual, desde tenra idade, as pessoas são, sistemática e obrigatoriamente³⁷, por força de lei (BRASIL, 1988; 1990; 1996b), submetidas ao aprendizado da ideologia e da ciência hegemônicas, já que, segundo Marx e Engels (1999), a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante e, segundo Löwy (1992) e Demo (1988), ciência e ideologia estão imbricadas entre si.

Estabelecendo relações com o princípio que trata da negação, vale destacar algumas das principais razões, além das razões político-ideológicas propriamente ditas, para que o Movimento forme seus próprios educadores³⁸. Ou seja, são razões de caráter mais pedagógico, como, por exemplo, o caráter comumente urbanocêntrico das escolas, a precariedade da formação de professores em termos técnico-acadêmico-científicos, entre outras.

Além da precarização cada vez mais acentuada inclusive dos cursos de formação de professores, tanto em instituições estatais, quanto em instituições privadas de ensino, há ainda outro fator que, isolado ou concomitantemente a esse, agrava a ineficácia do processo de

³⁷ No Brasil, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de estudos, crianças a partir dos seis anos de idade devem ser matriculadas no primeiro ano desse nível de ensino (BRASIL, 2006). Precede esse nível a Educação Infantil, por ora, de frequência facultativa.

³⁸ Além da dimensão mercantil, ou seja, a angariação de recursos financeiros com a oferta de cursos, instituições as mais diversas e das mais variadas tendências criam ou mantêm cursos de formação de professores, e algumas têm escolas próprias, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, visando à adequação da educação às respectivas ideologias e visões de mundo. Exemplo disso são escolas corporativas, escolas confessionais religiosas das mais diferentes matrizes, entre outras.

ensino-e-aprendizagem. Com a crescente precarização das condições de trabalho docente, esta profissão deixa de ser atrativa (DEMO, 1992; MOURA, 2013), por diversos motivos e nos mais variados aspectos, o que resulta em queda da procura por cursos de licenciaturas, bem como leva a exonerações e a afastamentos de professores, gerando alta rotatividade ou mesmo falta de profissionais qualificados dispostos ou interessados em exercer essa função nas condições oferecidas na atualidade.

Isso abre precedente para que o Estado contrate profissionais não devidamente preparados ou mesmo com formação técnico-acadêmico-científica incompatível para a função contratada, conforme os requisitos previstos ou estabelecidos pelo próprio Estado. Isso também pode impactar negativamente na qualidade da educação escolar das classes trabalhadoras, que continuam a sofrer o cerceamento do direito à apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, embora o Ensino Fundamental esteja quase universalizado no Brasil.

Pela lógica meritocrática que, em tese, rege o ingresso como funcionário do aparelho do Estado (BRASIL, 1988), quanto mais despreparado o candidato, pior o desempenho e, portanto, a classificação nos concursos públicos, o que possivelmente levaria os candidatos com melhores desempenhos a terem prioridade na escolha das escolas, o que poderia levar à escolha das melhores (especialmente em termos de condições de trabalho) escolas, tendendo, com exceções, a irem trabalhar em escolas do/no campo e em escolas mais periféricas, professores que não tiveram outra opção.

Os próprios indicadores das avaliações externas em larga escala, com o propósito de avaliar a qualidade do ensino, aplicadas pelo Estado, seja em nível federal, estadual ou municipal, além de avaliações em nível internacional, indicam a ineficácia do ensino na ampla maioria das escolas, estatais especialmente (SÃO PAULO, 2011b; 2011c; 2011d).

Pode-se inferir que a política de crescente precarização da educação escolar estatal (CAÇÃO, 2007; MOURA, 2013; VIEITEZ; DAL RI, 2011) pode acabar por induzir o recurso a escolas privadas, em especial daqueles segmentos que podem ou se dispõem a pagar. Além disso, há inúmeros fatores político-ideológicos implicados na privatização gradual e velada da educação escolar, bem como na apresentação maniqueísta da escola estatal como símbolo de excrescência e da escola privada como símbolo da excelência (TONUS, 2000).

Isso repercute na formação de professores, mesmo porque, no Brasil, a educação escolar está organizada majoritariamente de forma sistêmica e seriada, portanto, as lacunas de níveis anteriores de ensino tendem a repercutir nos posteriores, por conseguinte, as lacunas da Educação Básica tendem a repercutir no Ensino Superior e o ciclo tende a ser repetido

indefinidamente. As políticas específicas destinadas a diferentes modalidades e níveis de ensino tendem a ser, em última instância, coerentes entre si.

Para o MST (2001c, p. 30),

Há algum tempo a escola deixou de se ver como lugar de formação humana. Não é sobre isso que a maioria dos professores têm discutido. Se a escola voltar a se preocupar com a formação humana, passará a prestar mais atenção nos sujeitos que a ocupam e dialogando com eles se dará conta de como pode ajudá-los como pessoas, como sujeitos sociais.

A formação escolar, em especial a docente, tem sido cada vez mais aligeirada e esvaziada (AGUIAR, 2012; SEVERINO, 1986; VELLOSO, 2012) de determinados conteúdos ou disciplinas. Isso acaba, dada a ênfase na formação pragmática para o mercado de trabalho, excluindo ou preterindo temas tidos em alta conta pelo Movimento, como, por exemplo, os conteúdos humanísticos, em especial a história.

Para o MST não interessam os conteúdos humanísticos na perspectiva hegemônica, mas, sim, na perspectiva político-ideológica do Movimento. A mística – que é a materialização, por intermédio de símbolos, da memória das lutas dos trabalhadores e dos valores do MST – exemplifica a visão diferenciada que o Movimento tem em relação à história oficial em conformidade com o currículo do Estado (MST, 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001). Com isso, colocam-se em questão os conteúdos pretensamente universais e a pretensiosa universalidade desses conteúdos.

O MST (1999, p. 10) também atribui importância à questão didática, pois “[...] de nada adianta saber muito, mas não saber ensinar. Saber ensinar é fundamental para atingir os objetivos políticos e econômicos do Movimento.” Conteúdo e forma são imbricados, remetendo à articulação coerente entre teoria e prática.

A preocupação com a formação científica dos educadores é importante, pois, historicamente, às classes trabalhadoras, o conhecimento técnico-acadêmico-científico foi negado ou restrito, sendo oferecida uma educação com base predominantemente na moral hegemônica e na superstição³⁹ (BASBAUM, 1982; ENGELS, 2008; LOVETT; COLLINS, 1840; OWEN, 1967a; 1967b), em outras palavras, uma educação mais ideológica propriamente dita do que científica⁴⁰. E, mesmo quando o conhecimento científico passou a ser necessário, principalmente para a formação da força de trabalho, são propiciados apenas

³⁹ Estudos que analisam, por exemplo, livros didáticos, demonstram equívocos e preconceitos em relação a determinados grupos étnicos (REIS, 2008).

⁴⁰ Partindo do que apontam Demo (1988) e Löwy (1992), verifica-se que se, por um lado, a ciência necessariamente contém ideologia, por outro, na ideologia pura não há ciência.

seus rudimentos⁴¹, em conformidade com a posição a ser ocupada no processo produtivo (BASBAUM, 1982; BRAVERMAN, 1974; DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Movimentos de trabalhadores, como os analisados nesta pesquisa, historicamente se empenharam para fins de apropriação dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos. A cultura autodidata, a valorização dos estudos científicos e a autoeducação são transcendentais entre setores das classes trabalhadoras (HOVELL, 1925; LINTON, 1895; LOVETT; COLLINS, 1840; OWEN, 1967a; 1967b; THOMPSON, 1987a; 1987b; 1987c).

Já as classes proprietárias negaram ou restringiram o acesso das classes trabalhadoras a esses conhecimentos (BASBAUM, 1982; ENGELS, 2008; PONCE, 1981). Todavia, é importante reiterar que essas negativas ou restrições não se devem à tese, tornada quase senso comum, de que pela educação podem ser realizadas transformações sociais radicais ou mesmo a revolução, até porque para se deter o controle total (hegemonia e dominância) do aparelho escolar faz-se necessário deter o controle do Estado, cujos aparelhos, sejam os ideológicos, sejam os repressivos, funcionam articuladamente⁴².

Porém, se por um lado, os conhecimentos técnico-acadêmico-científicos não são panaceia, por outro, também não são placebo, pois têm implicações com a ideologia, portanto, com a manutenção do consenso, com a composição orgânica do capital, têm vinculações diretas com a divisão social hierárquico-vertical do trabalho e com a meritocracia, além de demandar recursos financeiros para execução das políticas educacionais.

Conforme levantado, pela lógica meritocrática vigente para ingresso na carreira estatal no Brasil (BRASIL, 1988), o melhor desempenho e a melhor classificação garantem preferência na escolha da escola para trabalhar. Além disso, comumente a via de ingresso no magistério oficial estatal é por intermédio de concurso público. Dessa forma, nos seus cursos de formação de educadores o Movimento prepara também para a realização de concursos públicos (CALDART, 1997; ITERRA, 1996; 1997). Entre os objetivos específicos do curso de Magistério está “Realizar atividades específicas de preparação aos Concursos Públicos do Magistério.” (ITERRA, 1996, p. 5; 1997, p. 3).

A preparação para concursos coloca em tela, entre outras, a possibilidade de ingresso no magistério estatal e, com isso, a possibilidade de educadores formados pelo MST se

⁴¹ Análises dos equívocos ou falhas, das mais diversas espécies, em livros didáticos (REIS, 2008) usados especialmente por escolas estatais brasileiras, inclusive aqueles livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), exemplificam a qualidade do conhecimento técnico-acadêmico-científico propiciado pelo Estado às classes trabalhadoras.

⁴² Exemplos mais recentes disso são revoluções ocorridas no século XX, como, por exemplo, a russa, a cubana, a chinesa, entre outras (HOBSBAWM, 1995).

tornarem professores em escolas estatais nos assentamentos, reduzindo a incidência de designação de professores não qualificados ou contrários ao MST para trabalhar em escolas no/do campo. A ocupação desses cargos faz parte das lutas políticas do Movimento pela ampliação do número de professores que atuarão na conquista da hegemonia nas escolas.

A formação de educadores do MST, coerentemente com os seus princípios educativos, preza pela articulação entre teoria e prática visando à formação para e no coletivo, na e para a militância política. Assim, os princípios educativos e as pedagogias do Movimento têm que perpassar, na teoria e na prática, o curso de formação de educadores (CALDART, 1997; 2004; 2012; MST, 1996; 1999; 2001c).

Nas escolas estatais de formação de professores, exceto por força de convênios ou com a conquista da hegemonia, certos princípios, como, por exemplo, a gestão democrática, a vinculação entre ensino e trabalho produtivo, o trabalho coletivo, entre outros, não podem ser colocados em prática, dada a própria forma de estruturação e de organização das instituições ou dos cursos.

No MST, mesmo as avaliações, um dos principais instrumentos de controle docente e institucional sobre os estudantes especialmente, ocorre numa perspectiva democrática e coletiva, envolvendo educadores e educandos. A crítica e a autocrítica, portanto, a prática da (auto)avaliação, segundo o Movimento, precisa ser uma constante, em especial no processo formativo (CALDART, 1997, ITERRA, 1996; 1997; MST, 1996; 1999; 2010), o que não é praxe em cursos convencionais de formação de professores.

Uma parte significativa e importante da formação dos educadores do MST ocorre pela vivência e pela participação nas relações sociais cotidianas, portanto, nas lutas, na dinâmica do Movimento, a grande e principal escola dos Sem Terra, inclusive dos próprios educadores. Porém, o Movimento não dispensa a dimensão teórica da formação. Além de cursos no âmbito da educação formal, há ainda os cursos no âmbito da educação não formal, em especial os de formação política, que permeia todas as atividades do Movimento (1996; 1999; 2001c).

As instituições formadoras de professores têm um potencial real de influência no perfil dos egressos (PENTEADO, 1994), não só pelo currículo formal, de caráter mais teórico, mas especialmente pelo currículo oculto (DAL RI; VIEITEZ, 2008), de caráter mais prático, mas que reflete, porém, um referencial teórico, uma ideologia, uma visão de mundo, pois, conforme Demo (1988), não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Mais especificamente em relação ao currículo oculto, Dal Ri e Vieitez (2008, p. 289, grifos dos autores) apontam que

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, dentre seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações pedagógicas são réplicas, 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 que decorre imediatamente da vivência consiste na sensação e 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.

Considerando-se que a ampla maioria das instituições formadoras de professores, inclusive por força da legislação (BRASIL, 1988; 1996b), tem que operar na lógica hegemônica, pode-se inferir que a ampla maioria dos professores da escola estatal foi/é formada nos moldes hegemônicos, ou seja, na perspectiva do capital.

A reeducação, além de mais árdua, nem sempre resulta exitosa, seja em parte, seja na totalidade. Por isso a importância atribuída pelo MST à educação das novas gerações desde tenra idade (MST, 1996; 1999; 2001c), em conformidade com seus princípios.

O trabalho de desconstruir e de (re)construir em novas bases, a partir de novas referências e de novas lógicas, as concepções de educação e de trabalho, portanto, de relações sociais e de relações de produção é um processo não raramente árduo e moroso, que envolve inúmeros fatores, tanto no plano mais pessoal ou individual, quanto no plano mais coletivo, o que torna premente a necessidade da educação especialmente das novas gerações e da formação dos próprios educadores (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b).

A lógica de formação e de trabalho docente é pautada e reprodutora da divisão social hierárquico-vertical do trabalho, que dicotomiza e polariza teoria e prática, concepção e execução, dicotomias essas que têm relações diretas com o trabalho alienado e estranhado.

No entendimento de Dal Ri e Vieitez (2008, p. 289)

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, 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.

Deter a hegemonia sobre a formação dos próprios educadores é fundamental para o processo de embates político-ideológicos (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008;

STEDILE; FERNANDES, 2001), ainda mais na atualidade, quando, inclusive em decorrência do processo ascendente de mercantilização (AGUIAR, 2010; BEVILAQUA, 2011; RECH, 2011; SANTOMÉ, 2003), a educação escolar, a ciência e a tecnologia ganham papel preponderante na divisão internacional da produção, do trabalho e das pesquisas científicas e tecnológicas, o que tem relação com o processo de hierarquização vertical entre países e instituições que pesquisam ou que ensinam, e também com o que pesquisam ou o que ensinam, processo esse que tem impactos na vida das classes trabalhadoras, em especial as de menor poder aquisitivo ou de países periféricos.

Assim, a posição do Movimento é coerente, pois, se os princípios, em especial o da gestão democrática e o da articulação entre ensino e trabalho produtivo, são aprendidos majoritariamente pela vivência ou pela prática e, considerando-se que na educação estatal ou hegemônica isso não ocorre, os professores formados nessas instituições não podem ensinar o que não sabem, o que não aprenderam, o que não vivenciaram e, principalmente, não podem difundir uma visão de mundo com a qual não compactuam.

Segundo Caldart (1997, p. 164) “[...] quem desaprendeu (ou nem chegou a aprender) de sonhar com uma sociedade mais justa, ou de se apaixonar por esta causa, jamais será uma Educadora e um Educador da Reforma Agrária [...]”, portanto, do MST.

Para o MST (1996; 1999; 2001c), o educador tem de ser referência para o educando, e ambos têm de estar em constante processo de educação, educação essa que se dá no movimento do Movimento, e em conformidade com seus princípios.

A formação de educadores está relacionada com os demais princípios, tendo implicações diretas e indiretas com inúmeros fatores sociais, envolvendo questões culturais, políticas, econômicas, entre outras.

É um tema recorrente na história da educação (MANACORDA, 1992; SAVIANI 2009b) e comumente associado, de maneira isolada ou não, à ineficácia da educação escolar, e frequentemente presente nas diversas legislações ou reformas relacionadas à educação escolar.

Os indicativos são de que a formação docente continuará a ser uma questão em pauta, a ser objeto de polêmicas, de disputas e de controles cada vez mais intensificados e sofisticados (LOUREIRO, 2011; VIEITEZ; DAL RI, 2011). A formação econômico-social é dinâmica, está em movimento, portanto, a ciência e a tecnologia também, o que repercute no currículo escolar em sua totalidade, nas suas dimensões formal e oculta, inclusive nos cursos de formação de professores.

A formação dos próprios educadores é um ponto crucial do projeto educativo do MST, assim como dos demais Movimentos analisados. As preocupações com a formação de professores ou educadores é central, pois, quando formados em outras perspectivas, provavelmente já terão internalizado valores, ideologias e práticas difíceis (mas não necessariamente impossíveis) de se abandonar ou mudar.

A função de educador, em especial na educação formal, é estratégica para qualquer projeto educativo, seja na perspectiva hegemônica, seja na contra-hegemônica. Evidência disso é que, historicamente, foi controlada das mais variadas maneiras, conforme a formação econômico-social, o momento histórico, a conjuntura e, especialmente, a serviço de quem estaria o educador (LUZURIAGA, 1963; MANACORDA, 1992). Portanto, a formação de educadores ou de professores é uma questão fundamental, tanto para o capital, quanto para o trabalho.

CAPÍTULO VI

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E TRABALHO PRODUTIVO

Neste capítulo analisa-se o princípio que aqui se denomina de articulação entre ensino e trabalho produtivo nos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

No entendimento de Dal Ri (2012) a educação escolar articulada ao trabalho produtivo é um dos princípios educativos presentes nos owenistas. Entre os princípios enunciados nesta pesquisa, este é um dos mais recorrentes em escritos deste Movimento (OWEN, 1967a; 1967b).

Como já apontado, para o owenismo (OWEN, R., 1967a; 1967b; 1968; OWEN, J. 1968; OWEN, R. D., 1968), a educação, desde tenra idade e em conformidade com a nova visão de sociedade, é fundamental para a formação do caráter racional demandado pelo novo sistema. Quanto mais cedo expostas e familiarizadas com os valores e com as circunstâncias desejadas, maiores as chances de êxito de educação das pessoas para o projeto societário owenista.

Owen defende o uso da ciência e dos conhecimentos úteis para benefício e para felicidade de toda a humanidade (1967a; 1967b). Além da aritmética, da leitura e da escrita – que, no entendimento de Owen, são meios para a transmissão e para a aquisição de conhecimentos –, uma de suas principais preocupações era com a formação de pessoas úteis para si mesmas, para a comunidade e para a sociedade em geral. Por isso, inclusive, a importância da articulação entre trabalho produtivo e ensino.

Para meninas, por exemplo, era previsto o ensino de corte e costura para confecção de vestuários, culinária e higiene. Para meninos, faz-se referência ao aprendizado dos exercícios militares e ao manuseio de armas e de artes da guerra, visando prepará-los para eventual necessidade de defesa do território (OWEN, 1967a; 1967b).

Educando as crianças desde tenra idade, o trabalho seria por elas entendido como uma atividade agradável e natural, já que a pessoa agirá ou será governada, no entendimento de Owen (1967a; 1967b), conforme os hábitos adquiridos e o caráter formado durante a infância.

Owen (1967a; 1967b) considera a educação articulada ao trabalho produtivo fundamental para a formação do novo caráter na humanidade, pois crianças e jovens inseridos em ambientes adequados, em termos de demanda de força física, de habilidade intelectual e em termos morais, cresciam saudáveis em todas as dimensões, desenvolviam bons hábitos e

melhores níveis de regularidade, atenção, limpeza e subordinação no trabalho, além de se interessarem mais pelo aprendizado dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos.

[...] o trabalho torna-se mais regular e a atenção a ele mais constante, na proporção da importância das máquinas empregadas e, conseqüentemente, eles adquirem hábitos mais regulares de vida, gostam mais de aprender a ler e escrever e não são inferiores, em termos de conduta moral e religiosa, se comparados à ampla maioria da população trabalhadora da Inglaterra. (OWEN, 1967b, p. 26)

No projeto owenista era prevista uma classificação, segundo Owen (2002), natural e racional, conforme as faixas etárias, tendo em vista a definição das funções a serem executadas, respeitando-se as capacidades física e intelectual relativas a cada momento da vida.

Até os cinco anos, as pessoas estariam na primeira classe, sendo previstas, entre outras atividades, exercícios regulares ao ar livre⁴³, a familiarização com objetos diversos, adquirindo conhecimentos exatos por intermédio de explicações simples e claras (OWEN, 2002).

Dessa maneira construir-se-ão os fundamentos de um espírito sadio, dos bons hábitos e de alguns conhecimentos úteis. Eles pensarão, falarão e agirão racionalmente para sua idade; serão saudáveis e ativos; terão poucas fantasias, mas muitas idéias exatas, coerentes entre si e de acordo com todos os fatos conhecidos. (OWEN, 2002, p. 130)

Entre os cinco e os dez anos, as crianças comporiam a segunda classe. Nessa faixa, ocorreria a vivência do trabalho enquanto princípio educativo. Segundo Owen (2002, p. 131)

[...] exercícios consistirão em ocupações de utilidade permanente, muito mais divertidos que as brincadeiras. Seu saber se ampliará pela observação e a manipulação de objetos, e por conversas com pessoas mais experientes que eles. Eles ajudarão nas atividades domésticas, nos jardins e oficinas, bem como em outros empregos adequados a sua idade e suas forças.

Na terceira classe, que compreenderia as pessoas entre os dez e os quinze anos, o trabalho se complexificaria. Elas

[...] se ocuparão da casa, do jardim e da oficina. Adquirirão conhecimentos mais íntimos dos princípios e da prática das artes de produção de riquezas, dos produtos do solo, das minas e da pesca; da preparação dos alimentos; da preparação dos materiais para vestuário, construções, máquinas e ferramentas. Nessas operações, serão auxiliados por todos os conhecimentos científicos e forças mecânicas da sociedade e pelas pessoas mais velhas. As ocupações serão reguladas de modo a aumentar sua força física e intelectual, e a contribuir para a saúde do corpo e do espírito. Progredirão também em todas as ciências. (OWEN, 2002, p. 131)

⁴³ À época, uma preocupação bastante pertinente, se se considerar os apontamentos, entre outros, do próprio Owen (1967a; 1967b), de Engels (2008) e de Marx (1984) sobre as condições insalubres das fábricas, das escolas das fábricas, bem como das habitações de significativa parcela dos trabalhadores na Inglaterra, em especial em Londres e outros grandes centros industriais.

Entre os quinze e os vinte anos as pessoas seriam da quarta classe, quando, no entendimento de Owen (2002, p. 131), tornar-se-iam “[...] uma nova raça, superior em qualidades físicas, intelectuais e morais.” Essas pessoas seriam muito ativas na produção e na instrução das classes precedentes. Verifica-se, neste excerto, alguma consonância com o apontamento de Marx (1984) sobre o potencial do trabalho produtivo articulado à instrução como forma de elevação das classes trabalhadoras.

As pessoas entre vinte e vinte e cinco anos comporiam a quinta classe, formando “[...] a mais alta classe da produção e da instrução, das quais serão os diretores em todos os departamentos.” (OWEN, 2002, p. 131). Pode-se inferir que essa, portanto, seria a classe, responsável pela gestão, entre outros, das escolas owenistas.

O indicativo da pertinência de as pessoas desta classe serem responsáveis pela instrução remete ao princípio da formação dos próprios educadores, que precisariam ser formados e agir em conformidade com os princípios, com a ideologia e com a visão de mundo dos owenistas.

Na sexta classe estariam as pessoas dos vinte e cinco aos trinta anos, cuja principal ocupação seria a conservação e a distribuição da riqueza. Entre os trinta e os quarenta anos, as pessoas fariam parte da sétima classe, encarregada do governo do interior. A oitava e última classe seria composta por pessoas entre os quarenta e sessenta anos, cujo principal encargo seria o governo exterior (OWEN, 2002).

O trabalho, segundo Owen (1967a; 1967b), é fator de geração de riquezas e levaria à abundância da produção, resultando em prosperidade e felicidade para toda a humanidade.

Também na educação cartista está presente a vinculação entre o ensino e o trabalho produtivo (DAL RI, 2012).

Os cartistas prezavam pelo ensino de conhecimentos úteis, que deveriam ser vinculados à “[...] aplicação geral para as artes, ofícios e atividades em que possam vir a ser envolvidos [...]”, visando a sua aplicação útil na vida prática, tanto na perspectiva individual, quanto na coletiva (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 23).

Conforme Flett (2006, p. 22)

Historicamente, o conhecimento realmente útil teve um significado claro. Ele foi usado para diferenciar as idéias da classe trabalhadora [...] das noções da classe média de conhecimento útil, que foi alternativamente conhecido como conhecimento realmente inútil ou conhecimento meramente útil.

No entendimento dos cartistas, “[...] devem ser ensinados os princípios elementares dos ofícios mais úteis e ocupações em laboratório e oficinas.”, sendo também necessária a

existência de espaços na escola para a prática de horticultura e de jardinagem (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 23).

Previam o estabelecimento, conforme a possibilidade e a disponibilidade de recursos, de escolas industriais e agrícolas “[...] para educar, apoiar e instruir em algum ofício ou ocupação útil as crianças órfãs da associação.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 19).

No projeto cartista era previsto, por exemplo, que as escolas, entre outros quesitos, contassem com “[...] um pequeno museu, um pequeno laboratório e oficina geral, onde às crianças pudessem ser ensinados experimentos científicos, bem como os primeiros princípios dos ofícios mais úteis.” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 14).

Se, por um lado, cartistas faziam menção, entre outros países, aos Estados Unidos da América, como referência, em termos de avanços em direitos políticos, por outro lado, condenavam a existência e a exploração do trabalho escravo, pois prezavam pelo trabalho livre, recusavam o trabalho excessivo e extenuante, que privava da fruição da vida e degradava física, moral e intelectualmente os trabalhadores (LOVETT; COLLINS, 1840).

Para Dal Ri (2012), entre os princípios educativos do MST está a articulação entre ensino e trabalho produtivo. Isso também é apontado por outros autores (BAUER, 2009; CALDART, 1997; 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; MARTINS, 2004).

Para o MST (ITERRA, 2003; MST, 1994a; 1996; 1998; 1999; 2001a; 2001b; 2001c) a articulação entre ensino e trabalho produtivo é um dos mais importantes princípios de seu projeto educativo. Assim como tem concepção própria de educação, o Movimento também tem uma concepção de trabalho que se diferencia da concepção hegemônica vigente, isto é, a do capital.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. 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 já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. (MST, 1999, p. 8)

O MST, como já ressaltado, tem uma concepção específica de educação e de pedagogia, organicamente articulada com suas concepções de gestão e de trabalho e com suas ideologia e visão de mundo. Dessa forma, dada a correspondência necessária entre os princípios educativos e essas concepções, precisa haver consonância entre a educação e a forma como são organizadas e geridas as escolas, as associações e as entidades vinculadas ao

MST, pois, como apontam Dal Ri e Vieitez (2008), o modelo de gestão e de organização é um currículo oculto, portanto, educativo.

A articulação entre ensino e trabalho produtivo se operacionaliza de variadas formas, conforme as especificidades dos níveis ou das modalidades de ensino. Segundo o Movimento (1996, p. 15) a “Educação ligada ao mundo do trabalho”

[...] quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.

Verifica-se, portanto, que o Movimento tem em vista uma educação ampla e complexa, que instrumentalize para os desafios postos às classes trabalhadoras na atualidade, principalmente no que se refere ao trabalho, que vem demandando cada vez mais o domínio e a aplicação de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, haja vista o conjunto de mudanças ou de inovações que vem sendo implementado no campo e nas atividades agrícolas ou rurais, em especial na agroindústria (CALDART, 2012; STEDILE, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Também por isso o MST nega dialeticamente o ensino oficial propiciado pelo Estado, uma vez que essa articulação não ocorre na escola estatal (DAL RI, 2013; DAL RI; VIEITEZ, 2008). Além disso, a concepção de trabalho, de educação e de gestão democrática do MST diverge da concepção vigente na escola estatal.

Como bem mostram os princípios pedagógicos do MST, a escola precisa ter um estreito vínculo com o trabalho. Por isto, vários espaços de trabalho fazem parte do processo educativo desenvolvido na escola. Ao mesmo tempo, deve ser trabalhada a mística do trabalho e de como ele faz parte de nossa identidade Sem Terra, membros da classe trabalhadora. (MST, 1999, p. 33)

O Movimento tem uma concepção de trabalho diversa da concepção dominante, que entende e apresenta o trabalho como sinônimo de emprego, trabalho assalariado em uma relação de compra e venda de força de trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Segundo o MST (1999, p. 33) o trabalho

[...] envolve o esforço físico e mental que transforma a natureza e, ao transformar a natureza, nos transforma; nos humaniza. É o trabalho que nos diferencia dos outros seres vivos. Através dele, de forma pessoal e coletiva, garantimos as condições objetivas de nossa qualidade de vida. O trabalhador se deseduca e se desumaniza ao ser desapropriado, desqualificado e ou explorado em seu trabalho.

Portanto, o Movimento deixa clara sua concepção de trabalho, em consonância com a abordagem marxista, que entende o trabalho no modo de produção capitalista como alienado e estranhado (MARX, 1984; 2004). Conforme o MST (1999, p. 9)

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

Uma das principais formas de articulação entre ensino e trabalho ocorre por intermédio da pedagogia da alternância, que tem como característica principal o fato de que, durante os estudos, há momentos específicos de alternância, quando educandos voltam às comunidades ou aos assentamentos de origem para colocar em prática o que vêm aprendendo ou o que aprenderam, inclusive como forma de cooperar com as comunidades, por intermédio da aplicação dos conhecimentos apropriados nos cursos.

A pedagogia da alternância é constituída pelo tempo escola e pelo tempo comunidade. No primeiro, os educandos “[...] *têm aulas teóricas e práticas, [...] se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores [...]*” (MST, 1999, p. 10-11, grifos do autor). Já no tempo escola, os educandos “[...] *realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.*” (MST, 1999, p. 11, grifos do autor), o que faz da educação do MST um projeto eminentemente coletivo, em todas as suas fases.

A vinculação orgânica, com estreito vínculo entre escola e comunidade, é recorrente e imprescindível na educação do MST. Para o Movimento (MST, 1999, p. 10) “A Escola precisa ter a capacidade de se voltar para a comunidade Sem Terra, sendo uma resposta para as suas demandas.” A escola, segundo o MST, pode colaborar organicamente com as comunidades dos assentamentos desenvolvendo atividades em áreas, como, por exemplo, cultura, comunicação, ecologia, música, educação de jovens e adultos e escolarização, luta, trabalho, capacitação, serviços internos, serviços externos, entre outros.

Entre os tempos educativos inseridos na prática educacional do MST (1999, p. 25-26), passíveis de adequação conforme as especificidades de cada comunidade, estão o tempo aula, “[...] previsto para se trabalhar didaticamente os conteúdos ou temas de estudo”, o *tempo*

trabalho, que “Visa o aprendizado através do trabalho e a compreensão da organização do trabalho e de como se desenvolve um processo produtivo com o mercado”.

Além desses, há o tempo oficina para “[...] capacitação dos educandos em algumas atividades básicas”, o tempo esporte/lazer, destinado à “[...] prática de esportes e jogos coletivos que venham a desenvolver valores como a cooperação e a socialização”, o tempo estudo para “[...] garantir um tempo, com monitoria, para o estudo dos educandos” e o tempo mutirão para “[...] contribuir com o cuidado da escola, com a valorização das pequenas tarefas, com o embelezamento do espaço público” (MST, 1999, p. 25-26).

Há ainda o tempo coletivo pedagógico, que “Visa garantir um ou mais tempos destinados às educadoras (professoras, funcionárias, monitores, voluntários).” (MST, 1999, p. 26). Este tempo é estratégico, pois nele

[...] deve ser feita uma análise do processo educacional em andamento, planejar a intencionalidade pedagógica dali para a frente, ver como melhorar o ambiente educativo e como envolver melhor os educandos no processo, combinar como serão desenvolvidas as atividades pedagógicas. (MST, 1999, p. 26)

Esses tempos ajudam na demonstração de como os princípios educativos são intrincados. A implementação plena desses tempos está vinculada especialmente aos princípios da articulação entre ensino e trabalho produtivo, da formação dos próprios educadores e da gestão democrática.

Trabalho e educação são tratados de forma articulada e indissociável, pois o próprio trabalho é considerado um dos mais elementares princípios educativos (MST, 1999). Este princípio está relacionado também com a premissa da relação necessária entre teoria e prática, que precisa permear o processo educativo do MST. No entanto, o Movimento ressalta: “Não temos nada contra aulas expositivas. Elas também devem estar presentes em nossa escola. O que queremos é salientar a necessidade do máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento.” (MST, 1999, p. 42).

No entendimento do MST (2001, p. 11) “Educandos em ação, realizando algo mais do que apenas ouvir a professora.” é um indício de que “[...] já existe uma instituição sobre a dimensão pedagógica do fazer, da atividade prática, e de que aula não é apenas discurso do professor, ou do livro.”

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações são produzidas através de relações sociais [...]. Não estamos falando de qualquer ação, ou do agir pelo agir, sem intencionalidade alguma. Estamos falando de ações que produzem obras (materiais ou espirituais) que se tornam espelho onde as pessoas podem olhar para o que são, ou ainda querem ser; e estamos falando

principalmente do trabalho e da produção material de nossa existência. (MST, 2001c, p. 45)

Portanto, para o MST (2001c, p. 45) a educação tem que ser eminentemente prática, o que não implica desprezar a dimensão teórica e coletiva, pois “Não há verdadeira educação sem ações, sem trabalho e sem obras coletivas.” Tanto para o quesito da prática, quanto para o da coletividade, o trabalho é fundamental, porque “Faz parte do processo educativo o envolvimento do educando na produção, seja no trabalho individual seja no trabalho coletivo. Se os educandos morarem em um alojamento, o ideal é que ele tenha uma área produtiva.” (MST, 1999, p. 47).

O Movimento (1999) recomenda a realização de atividades na área da escola, atividades essas que não demandam altos investimentos ou organização altamente complexa, como, por exemplo, a contribuição no refeitório para servir a merenda, a limpeza, a arrumação ou o embelezamento dos diversos ambientes internos ou externos à escola, tais como sala de aula, corredores, pátios, banheiros, jardins.

Isso pode contribuir para avanços nos desafios que o Movimento se coloca. Um deles é a superação ou a ruptura com a dicotomia e com a hierarquização vertical entre trabalho manual e trabalho intelectual. Outro desafio é a questão de gênero/sexualidade, que pode ter forte repercussão especialmente nas relações (intra)familiares.

Entre os exemplos de unidades de produção que podem ser implementadas para fins de articulação entre ensino e trabalho produtivo, e que podem contribuir tanto para os próprios educandos, quanto para as comunidades, estão os jardins, sejam para fins de embelezamento, sejam para finalidades científicas, artísticas ou de produção para fins de comercialização, os viveiros, para produção de mudas para reflorestamento, produção de frutas ou de lenha, para uso ou para comercialização (MST, 1999).

Pode haver, ainda, o horto medicinal e de temperos, cuja produção pode estar “[...] voltada para a farmácia e a cozinha da escola, as farmácias comunitárias dos assentamentos e acampamentos e as feiras” (MST, 1999, p. 35); a horta, para “[...] abastecimento da cozinha da escola (merenda) e para a comercialização na feira”, além de servir para observação e estudos científicos (MST, 1999, p. 35-36).

Outras possibilidades de unidades de produção são a criação de pequenos animais, a lavoura, a área administrativa, a marcenaria, a serralheria, a ferraria, a gráfica, o artesanato, entre outros (MST, 1999). Porém, a instalação de unidades de produção depende, entre outras, das condições objetivas e subjetivas de cada comunidade ou assentamento (MST, 1999; 2001c).

As oficinas têm caráter eminentemente prático, podendo atravessar ou complementar o tempo das aulas, consistindo em “[...] tempos e espaços voltados para a capacitação, ou seja, são atividades centradas no aprendizado de habilidades (aprender a fazer), construídas pela prática direta dos próprios educandos (fazendo), orientada ou monitorada por mestres daquelas habilidades em questão” (MST, 2001c, p. 58). Exemplos de oficinas são as de expressões culturais – dança, teatro, música, artesanato –, produção, administração, informática, entre outros (MST, 1999).

A articulação entre trabalho produtivo e educação ocorre de formas diferentes, conforme a idade, o nível e a modalidade, como, por exemplo, se formal ou não formal, se Educação Infantil, Fundamental, de Nível Médio ou Superior, se na modalidade técnica, cooperativa, se oficina, ensino, capacitação, entre outras especificidades do processo educativo do Movimento (MST, 1996; 1999; 2001c).

Em algumas de nossas escolas isto quer dizer, por exemplo, que são as crianças as responsáveis pela construção e manutenção do parque de brinquedos da escola ou do acampamento, assentamento; em outras têm sido o cuidado com a horta; em outras ainda, é a criação de um grupo de teatro para fazer apresentações públicas que tragam apoio à luta pela Reforma Agrária; há também experiência onde os educandos, junto com os educadores, assumem o trabalho numa pequena agroindústria de doces para gerar renda extra para o coletivo. O tipo de trabalho e de processo produtivo depende das condições objetivas de cada local, da idade e experiências anteriores dos educandos envolvidos, e também da criatividade do conjunto da coletividade escolar. (MST, 2001c, p. 58)

Segundo o Movimento (1999; 2001c) é preciso adequar as unidades de produção à realidade local, seja no que se refere à infraestrutura, seja no que se refere à decisão de cada comunidade quanto à forma de organização e gestão da produção. Porém, “Ao qualificar a produção, o saber produzido na escola poderá repercutir na comunidade, cumprindo uma de suas funções.” (MST, 1999, p. 34).

Outro fator que influencia na forma como se dá a articulação, possibilitando menores ou maiores níveis de complexidade, é a infraestrutura existente nos locais, se acampamento ou se assentamento, os tipos de produção e os níveis de avanços em termos de organização e adequação aos princípios do Movimento (MST, 1996; 1999; 2001c; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Quanto mais complexa e quanto mais avançada for a produção, em termos de adequação aos princípios do Movimento, maior será o potencial educativo nas diferentes unidades. Isso porque nas comunidades onde há agroindústrias, associações, cooperativas, entre outras, possibilitam aos educandos o aprendizado de novas atividades, pois os trabalhos agrícolas menos complexos já são comumente aprendidos no cotidiano com a própria família.

Permite ainda a vivência e o aprendizado de relações sociais mais complexas e dos princípios do Movimento em uma rede de relações mais ampla, na lógica do trabalho coletivo, cooperativo, em contraponto ao trabalho individual ou familiar, o mais comum nas unidades.

Possibilitam, ainda, o aprendizado e o domínio das fases da cadeia produtiva de determinados ramos de atividades presentes em certas unidades ou comunidades do Movimento, o que pode contribuir para o processo de desalienação e desestranhamento do trabalho, em especial quando as instâncias e processos ocorrem na perspectiva do trabalho associado, isto é, geridos democraticamente ou regulados pelos próprios associados ou cooperados (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

A diversificação e a verticalização da produção, visadas ou postas em prática pelo MST em determinados assentamentos, demandam uma formação ampla e atualizada, inclusive dos conhecimentos científicos e tecnológicos, já que os maquinários, os insumos, o mercado, enfim, quase todas as relações sociais são pautadas por esses conhecimentos, tornados, assim, necessários.

Para o MST (2001a, p. 38) a verticalização da produção contribui, entre outros, para a cooperação e para “[...] formas mais diversificadas de compartilhamento social.”

A cooperação, aliada à verticalização da produção com a indústria e diversidade produtiva, além de proporcionar as condições objetivas para a divisão do trabalho, estimula a multifuncionalidade das atividades dos pequenos e médios produtores rurais, dos pescadores artesanais e dos extrativistas, integrando as diferentes funções que o meio rural deve desempenhar nas sociedades contemporâneas. (MST, 2001a, p. 35)

O trabalho cooperado, nessa perspectiva, vai ao encontro de um dos grandes desafios enfrentados pelo Movimento (MST, 1986; STEDILE; FERNANDES, 2001). Isso porque, por um lado, o produtor isolado tende a ter dificuldades de inserção e de sobrevivência no mercado, onde comumente impera a lógica do agronegócio ou do capital. Por outro lado, ajuda a educar para o trabalho coletivo, reduzindo as resistências à associação ou à cooperação, uma das formas de se tentar a sobrevivência no mercado e, ao mesmo tempo, de se afastar do trabalho alienado e estranhado e de se avançar no sentido do trabalho associado (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Trata-se de uma condição fundamental para aumentar as chances de sobrevivência ou, preferencialmente, de condições mais dignas de vida, tanto no âmbito mais micro ou familiar, quanto no âmbito mais macro, isto é, abrangendo acampamentos ou assentamentos, já que a falta de viabilidade financeira pode levar ao êxodo, ao abandono, ou mesmo ao arrendamento das terras, entre outras práticas contrárias às propostas e à visão do Movimento (STEDILE; FERNANDES, 2001; STEDILE, 2012).

Na concepção do Movimento, o trabalho como princípio educativo não é um simulacro de trabalho, ou de um trabalho em situação laboratorial, mas, sim, de um trabalho real, que se relaciona com o mercado, visando inclusive a geração de renda, em especial para o autossustento financeiro da escola (DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; 2009).

Entretanto, a aplicação da renda obtida com a venda dos produtos ou serviços deve ser feita em conformidade com a decisão do coletivo da escola que, é importante ressaltar, inclui os estudantes na condição de participantes reais, ativos, com direito a voz e a voto. Isso tem relações diretas com a questão da auto-organização dos estudantes e com a gestão democrática (DAL RI; VIEITEZ, 2008; 2009).

Se, por um lado, o trabalho deve ser real e ter articulação efetiva com o mercado, o que pode resultar em avanços em diversos sentidos, por outro lado, há riscos de, até mesmo por necessidade material, o trabalho ser concebido, executado ou gerido predominantemente nos moldes do capital, o que contraria a proposta do Movimento.

Esse é um desafio que enfrenta não só o MST, como também algumas OTAs (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009). Além do potencial do toque de Midas do capital que, como aponta Marx (1984), torna tudo mercadoria⁴⁴, os Sem Terra, por conseguinte, o Movimento, assim como a ampla maioria das classes trabalhadoras, enfrentam dificuldades financeiras⁴⁵ e de sobrevivência, o que os obriga a participar e a competir no mercado. O modo de produção é determinante das relações de produção e das relações sociais como um todo. Alterações na concepção de trabalho podem impactar todas as demais esferas sociais.

Outro desafio que se coloca ao Movimento, além de combater ou tentar evitar o trabalho alienado ou estranhado, é adequar o trabalho, portanto, a produção à sua filosofia de sustentabilidade, na perspectiva da agroecologia⁴⁶, quando, na atualidade, praticamente todas

⁴⁴ Ressalta-se que mercadoria é mais do que um objeto ou um produto, ou seja, é uma relação com diversas implicações determinantes no modo de vida das pessoas de dada formação econômico-social (MARX, 1984).

⁴⁵ Ainda que reivindique recursos financeiros estatais para viabilizar a reforma agrária, os assentamentos e as escolas, entre outros equipamentos públicos, o Movimento alega enfrentar dificuldades financeiras para a manutenção de suas atividades, como, por exemplo, o Jornal Sem Terra (MST, 2013). Outro exemplo é a Escola Nacional “Florestan Fernandes”, que conta com o apoio da Associação dos Amigos da Escola Nacional “Florestan Fernandes” (AAENFF) para sua manutenção (AAENFF, 2013).

⁴⁶ Agroecologia, diferentemente do agronegócio, é pautada pelos pressupostos da sustentabilidade, tendo uma visão de mundo subjacente a ela. No caso do MST a perspectiva é a do trabalho associado, contrária à lógica de produção do capital, que entende o meio ambiente, por conseguinte, a vida humana inclusive, como mercadoria. Um ponto bastante destacado e diferenciador da agroecologia em relação ao agronegócio é o combate ao uso de agrotóxicos (GUHUR; TONÁ, 2012; SANTOS; NOVAES, 2013).

as condições do mercado capitalista impõem à produção e ao consumo na perspectiva do agronegócio, nos moldes do capital (MST, 2010; STEDILE, 2012).

O trabalho produtivo e a educação articulados e geridos democraticamente na perspectiva do trabalho associado colocam todos os envolvidos na condição de sujeitos históricos, com maior poder relativo de decisão sobre as próprias práticas, sobre o processo e o produto do próprio trabalho, o que, apesar das limitações e das contradições, apontam no sentido do trabalho associado (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Segundo o MST (1999) a pedagogia do trabalho está relacionada com o trabalho produtivo, que remete ao trabalho útil, tanto no plano individual, quanto no coletivo. Entretanto, não se trata de reduzir a pessoa à dimensão *economicus* ou *faber*, mas, ao invés, trata-se de pensar a pessoa *omnilateralmente*, em sua totalidade. Evidência disso é que a dimensão lúdica – com intencionalidade – permeia as atividades do Movimento.

Lúdico tem a ver com jogos, brincadeiras, divertimento, recreação, lazer. Um dos aprendizados de quem participa do MST é o de misturar a dureza da luta pela terra e das condições de vida miserável que exigiram a entrada das pessoas nesta luta, com a capacidade de brincar, de se divertir, de olhar a vida de um jeito menos carrancudo, mais ‘esportivo’. Aprender a celebrar, a conviver, a jogar, também diante das derrotas que a dinâmica da vida de Sem Terra nos impõe. (MST, 2001c, p. 56)

Por adotar a concepção de formação omnilateral, o Movimento atribui alta importância ao lúdico, às diferentes manifestações artístico-culturais, entre outras atividades. Segundo o MST (2001c, p. 45) “[...] não há educação sem jogos e brincadeiras, que também podem ser constituídas como ações coletivas, produzindo obras.” Contudo, se empenha para, em certa medida, dar a essas atividades um sentido emancipatório, numa perspectiva de classe social.

Assim, o Movimento faz uso de todos os espaços possíveis para difundir as próprias ideologia e visão de mundo, fazendo com que suas atividades sejam permeadas por seus valores e princípios. Mas, o capital também faz uso de todas as instâncias e atividades para difundir e reproduzir as próprias ideologia e visão de mundo, inclusive, como apontam Guareschi (2001) e Santos, A. (2010), nos entretenimentos, aparentemente desinteressados. Os meios de comunicação, em suas diferentes modalidades, são aparelhos ideológicos com alto potencial na constituição do consenso, para a manutenção da hegemonia.

Por isso é importante analisar o trabalho produtivo não apenas em relação à dimensão mais material da vida, ou seja, das carências, mas também em relação à dimensão das necessidades, que estariam relacionadas a questões para além dos aspectos fisiológicos propriamente ditos. Faz-se necessário superar a lógica da já demonstrada inconsistente dicotomia entre corpo e mente, mesmo porque uma dimensão está relacionada à outra, num

plano imediato, com preponderância da primeira sobre a segunda, já que o corpo é condição imprescindível para a dimensão mental⁴⁷.

Porém, o Movimento enfrenta uma conjuntura extremamente desfavorável, pois, além de ter de resistir à produção nos moldes do agronegócio ou do capital, a reforma agrária não tem avançado, reduziu-se o número de acampamentos, portanto, de ocupações, os assentamentos enfrentam dificuldades diversas, como, por exemplo, a falta de equipamentos públicos de uso coletivo, entre outras (STEDILE, 2012).

Portanto, um conjunto de fatores, cuja resolução independe do Movimento, impele famílias inteiras ou parte delas, à migração para a cidade, em busca de emprego, de estudos, entre outros (STEDILE, 2012). Esses fatores podem colocar em risco a capacidade de reprodução do Movimento, que se apresenta e pretende continuar a ser um movimento de massas.

Vivenciar e conhecer os desafios e as demandas de cada comunidade é fundamental para que os educadores possam desempenhar adequadamente seu trabalho, em conformidade com os princípios do MST, como, por exemplo, no que se refere à aplicação dos princípios da gestão democrática e da articulação da educação ao trabalho produtivo de maneira adequada às diferentes faixas etárias.

Segundo o MST (2001c, p. 51) “[...] é preciso que o coletivo de educadores faça uma reflexão pedagógica específica sobre como adequar estas dimensões a cada faixa etária, de modo a se respeitar sempre o desenvolvimento humano dos educados.” Precisam ser considerados ainda os recursos, as necessidades e as decisões das próprias comunidades.

Quanto maior o vínculo orgânico entre educadores, comunidades e Movimento, maiores as chances de sucesso no processo de vinculação entre educação e trabalho produtivo que, como ressaltado, tem caráter real e vinculação com o mercado, não sendo, portanto, um trabalho fictício, sem função social. A gestão democrática é fundamental para que os trabalhadores possam deter o controle do processo e do produto do próprio trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Especialmente nos próprios cursos de formação ou de aperfeiçoamento de educadores faz-se necessária a vivência dessas atividades e princípios, pois os então educandos já são ou serão responsáveis pelo ensino teórico-prático desse e dos demais princípios educativos nas diferentes iniciativas educacionais do Movimento. “O trabalho dos educandos, sendo acompanhado por monitores e envolvendo os educandos em todas as fases do processo

⁴⁷ Segundo Damásio (1996) trata-se de um equívoco cartesiano a dicotomia entre razão e emoção, entre corpo e mente.

produtivo, do planejamento até a comercialização, torna-se mais educativo.” (MST, 1999, p. 33).

Tempos e espaços para a participação dos educandos e dos educadores na realização de tarefas ligadas ao funcionamento e manutenção material da escola; e, quando possível, na criação e execução de unidades de produção mais complexas, que possibilitem aprendizados também mais complexos no campo da formação organizativa e econômica, bem como na capacitação técnica em determinados tipos de trabalho. (MST, 2001c, p. 58)

Com isso o Movimento tenta também romper ou superar uma das principais e mais básicas premissas da educação escolar hegemônica, qual seja, a da formação de força de trabalho para o mercado de trabalho, pois o objetivo é que esses educadores trabalhem em suas próprias comunidades e numa perspectiva de trabalho que não a do capital, mas, do trabalho associado (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Para que o princípio da vinculação entre ensino e trabalho produtivo possa ser concretizado de maneira coerente com os demais princípios do Movimento, faz-se necessário que seja articulado ao da gestão democrática, em todas as fases da educação e do trabalho, já que a ausência da gestão democrática em um deles implica ruptura com outros ou com o conjunto de princípios.

Segundo o MST (1996; 1999; 2001c) o trabalho como princípio educativo é importante para o processo de constituição de identidade das classes trabalhadoras. Entender a centralidade do trabalho, bem como suas implicações no modo de vida ou nas condições materiais de existência é fundamental para desvelar as ideologias em torno ou subjacentes ao trabalho, as diferenças e as implicações de cada concepção de trabalho, bem como seus desdobramentos no plano empírico, nas condições materiais de vida, individual e coletiva, das classes trabalhadoras. Entender as concepções de trabalho e educação, assim como seus impactos em todas as esferas sociais, é um passo fundamental para o processo de entendimento da sua vinculação com a sociedade de classes. Esse entendimento é importante inclusive para fins de subsidiar as decisões das comunidades no que diz respeito à organização e à gestão do trabalho principalmente.

O trabalho é elemento fundamental de qualquer modo de produção, já que modo de produzir, independentemente de qual seja o modo de produção, implica trabalho. Assim, o trabalho é indispensável em qualquer formação econômico-social. Portanto, é um elemento imprescindível para se analisar ou para se empreender mudanças na educação, assim como em outras áreas, pois é o modo de produção que determina a forma do trabalho e da educação, e não o inverso. Além disso, o trabalho alienado e estranhado é, numa relação dialética, causa e efeito da propriedade privada dos meios de produção (MÉSZÁROS, 2002a; 2006).

Há, na atualidade, inúmeros desafios para o MST, entre eles, a necessidade da resistência à mercantilização das relações sociais no campo, dado o avanço do agronegócio (MST, 2010; STEDILE, 2012). Há, ainda, o avanço da ideologia hegemônica e, com isso, os riscos de adoção ou da submissão ao trabalho na perspectiva capitalista, com o recurso ao trabalho assalariado ou extenuante, próprio ou de terceiros; o uso da terra ou a produção nos moldes ou em função do agronegócio. Por isso, é também necessária a luta pela educação do campo, simultaneamente à tentativa de implementação dos princípios educativos do Movimento.

Há, ainda, a falta de perspectiva de trabalho que propicie condições dignas de vida (STEDILE, 2012; STEDILE; FERNANDES, 2001), tanto para evitar o recurso – ativo ou passivo – ao trabalho assalariado, à migração para os centros urbanos levando as pessoas a venderem a força de trabalho, arrendar ou mesmo abandonar as terras, o que o MST tenta combater, pois isso coloca em xeque seus objetivos e, também, num plano mais imediato, a continuidade e a reprodução do Movimento.

Além disso, precisa acompanhar os desafios postos pelo avanço da legislação sanitária, pelas exigências do mercado capitalista, como os controles de qualidade – espécies de barreiras não tarifárias –, sem se afastar dos princípios, da ideologia e da visão de mundo do Movimento. Adequar-se ao mercado é transitar num limiar tenso entre a perspectiva da agroecologia e a do agronegócio, cujas ideologias e práticas vão no sentido contrário ao da concepção de sustentabilidade e da visão de mundo do MST (MST, 2010; STEDILE; FERNANDES, 2001). Relacionar-se com o mercado capitalista sem se render aos ditames desse mercado, em especial ao trabalho assalariado, é um dos principais desafios das OTAs (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Outro desafio importante é a demanda de escolarização e, principalmente, de educação, já que, por um lado, se faz necessária a capacitação para o trabalho e para interação com o mercado (STEDILE, 2012), mas, por outro, é necessária a formação político-ideológica, para que se possa ter ciência das implicações teórico-práticas das relações sociais, das relações de produção, enfim, da concepção de trabalho adotada ou praticada pelo MST, inclusive para que seus integrantes possam decidir os rumos do Movimento, especialmente no que se refere à produção, por conseguinte, ao trabalho e à educação.

E, segundo o Movimento (MST, 1986; STÉDILE; FERNANDES, 2001), um dos principais desafios é a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, da tradição camponesa do trabalho individual e isolado, tendo como contraponto, o trabalho cooperativo que, além de potencializar a capacidade de organização e de produção dos

trabalhadores, contém, em si, o gérmen do trabalho associado, que aponta para uma perspectiva de trabalho que não a do capital (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES, 2011; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

A concepção de trabalho do MST é, portanto, diferente da concepção do capital, que reduz a pessoa à dimensão econômica, ou seja, à força de trabalho, de produtor de mercadorias, num processo de trabalho estranhado e alienado. Por isso, também, a educação do MST, organicamente vinculada ao trabalho, é essencialmente diferente da concepção de educação do capital, que visa à formação de força de trabalho para o exército industrial de reserva ou para o mercado de trabalho ou, em termos do próprio capital, para a empregabilidade, enquanto que a educação do MST visa principalmente à formação pelo e para o mundo do trabalho, numa perspectiva *omnilateral*, que aponta a perspectiva do trabalho associado e/ou autônomo (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

CAPÍTULO VII

UMA VISÃO DE MUNDO CONCERNENTE À CLASSE TRABALHADORA

Neste capítulo analisa-se o princípio que aqui se denomina de constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente aos Movimentos sociais de trabalhadores analisados nesta pesquisa – MST, owenistas e cartistas.

Os três Movimentos têm objetivos, ideologias e visões de mundo específicas, o que implicou, historicamente, na necessidade de constituírem também concepções de educação próprias.

Se, por um lado, há diferenças significativas entre os Movimentos e as respectivas visões de mundo, por outro, há pontos em comum. O principal ponto comum é que todos são Movimentos de trabalhadores ou que estiveram envolvidos com setores das classes trabalhadoras. Os princípios educativos elencados nesta pesquisa também constituem, com as devidas especificidades, pontos comuns e transcendententes entre esses Movimentos.

De forma implícita ou explícita, ainda que com diferenças, em termos de métodos utilizados, de formação econômico-social visada, entre outras, pode-se inferir que, em última instância, a colocação em prática dos princípios e objetivos desses Movimentos demandaria, resultaria ou possibilitaria transformações estruturais ou mesmo outro modo de produção, portanto, outra formação econômico-social que não a do capital.

De forma germinal, os owenistas apontaram para uma concepção peculiar de organização, gestão e participação, enquanto os cartistas e o MST adotaram o sistema democrático de eleições para a gestão de suas organizações, inclusive escolas.

O projeto owenista não previa eleições gerais para as funções existentes na comunidade. Aliás, Owen (2002), seu principal ideólogo, era contrário às eleições, assim como a partidos políticos e a seitas religiosas, por considerar que causavam dissensões entre a comunidade. Todavia, em um documento intitulado *Carta aos eleitores do bairro de Marylebone* (OWEN, 1847), admite concorrer como representante dessa localidade, expondo algumas condições.

Há várias interpretações a respeito do owenismo e da forma de condução de New Lanark. O mais comum é a apresentação de Owen principalmente como filantropo, benevolente ou paternalista (ALMEIDA, O., 2010; DAVIDSON, [s. d.]; DONNACHIE, 2006; 2011; DONNACHIE; HEWITT, 1999; MCLAREN, [s.d.]; O'HAGAN, 2007; PIOZZI, 1999), o que inviabilizaria apresentá-lo como democrático. Conforme Dal Ri (2013, p. 11),

“O socialismo utópico owenista acreditava que a reforma social independia da ação política e da conquista do poder.”

Segundo Piozzi (1999) a democracia não era unanimidade entre utópicos. No entendimento de Donnachie e Hewitt, (1999), assim como de McClaren ([s.d.]), Owen não era um democrata. Almeida, O. (2010) entende que em New Lanark vigorou uma utopia paternalista, onde um indivíduo ou grupo toma as decisões pelas demais pessoas ou pela maioria da comunidade.

Por outro lado, Davidson ([s. d.]) faz menção à existência, em New Lanark, de “[...] um conselho da aldeia eleito democraticamente com vistas ao avanço da revolução social” owenista. Em extrato de *Relatório dos Inspetores de Fábrica* datado de 1833 (NEW LANARK, [s. d.]) consta a existência, em New Lanark, de um fundo para assistência médica aos doentes confiado a cinco gestores nomeados pelos trabalhadores e quatro pela empresa.

No entanto, ainda que Owen seja o principal ideólogo do owenismo, esse Movimento não se restringe ao entendimento ou posicionamento de seu fundador. No caso, por exemplo, de Orbiston, experiência owenista levada a termo por Combe, um discípulo de Owen, por exemplo, havia comitês eleitos pelos trabalhadores. Diante de mudanças que implicariam em retrocesso na questão da igualdade e da cooperação, a maior parte dos trabalhadores, insatisfeita, reagiu (DONNACHIE, 2006).

Pelas análises realizadas até então, pode-se inferir que Owen não era um adepto da democracia no sentido republicano ou liberal, inclusive porque era um utópico. Porém, pelo próprio histórico de participação no movimento cooperativista e sindical, bem como por suas propostas, Owen era um defensor da igualdade e da cooperação, como aponta Engels (1877). Ainda que o sistema previsto por Owen (2002) para o novo mundo moral não fosse uma democracia, como a dos cartistas ou a do MST, a forma proposta indica que não seria um governo opressivo ou com autoridade absoluta sobre os membros da comunidade⁴⁸.

Os cartistas, coerentemente com os princípios da Carta do Povo, na qual reivindicaram direito à participação nos processos decisórios do Estado, adotaram a gestão democrática nas

⁴⁸ Na atualidade há países que adotam os mais variados sistemas de governo e se apresentam ou são entendidos como democráticos. Mészáros (2002b) problematiza o caráter democrático do sistema bipartidário adotado nos Estados Unidos da América, país (auto)apresentado como guardião mundial da democracia (LOSURDO, 2004). Há povos originários que não adotam categorias da ciência política para nomear suas formas de organização ou de governo e nem por isso é necessariamente exercida opressão sobre suas populações. Lenin (1983) aventa que, quanto mais perfeita, mais próxima estaria a democracia de sua extinção; no entanto, pode-se inferir que, nessa perspectiva, a extinção da democracia não implicaria autoritarismo. É uma questão que carece de problematizações para não ficar restrita a análises lineares e unicamente nominalistas.

suas atividades, organizações e escolas. Essa participação seria tanto direta, quanto por intermédio de delegados, conforme as instâncias em que os assuntos fossem decididos. Desde que em conformidade com os estatutos ou regulamentos, todas as pessoas poderiam votar e ser votadas (DAL RI, 2013; LOVETT; COLLINS, 1840).

O MST também adota a gestão democrática em suas atividades, organizações e escolas. Isso é coerente com a visão de mundo – constante em alguns documentos (ITERRA, 1996; 1997; MST, 1996; 2001c) – do Movimento, qual seja, o socialismo. O MST, ao colocar em condições de igualdade real, no âmbito de suas atividades, todas as pessoas, ao menos no plano programático, tenta combater hierarquias sociais verticais de diferentes espécies, entre elas, geracional, sexual, racial, étnica, acadêmica, entre outras (MST, 1986; STEDILE; FERNANDES, 2001).

A gestão democrática radical implica ganho de poder para as classes trabalhadoras, por conseguinte, perda de poder para o capital. Se adotada em todas as áreas e instâncias, implicaria no autogoverno da vida em todos os sentidos, o que é inconcebível com a lógica estrutural do capital, geneticamente heterogestionário e autoritário (MÉSZÁROS, 2002a).

O princípio que trata da formação dos próprios educadores está presente nos três Movimentos analisados (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b).

Os cartistas e o MST enfatizam que a constituição de escolas próprias para a formação dos próprios educadores em consonância com as respectivas concepções de educação e visões de mundo é determinante para o sucesso do projeto educacional e, portanto, para avanços no sentido da conquista das reivindicações e da concretização de suas propostas mais gerais.

Não foram identificados nos owenistas apontamentos sobre escolas específicas para formação de professores. Mas os educadores seriam aqueles que passaram pela formação/educação nas próprias escolas da comunidade, aliadas à vivência das relações sociais pautadas na visão de mundo do owenismo, bem como a idade adequada, conforme as classes previstas por Owen (2002). Essa seria a formação dos educadores owenistas.

Os Movimentos prezam pela articulação coerente entre teoria e prática (CALDART, 1997; LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b; 2002). Consideram que os valores e os princípios mencionados são aprendidos eminentemente na vivência de relações sociais. Em condições normais, isto é, sob a gestão dos prepostos do Estado, na escola estatal é inviável a aplicação plena e radical dos princípios mencionados. Não há, portanto, espaço para teorias e, menos ainda, práticas transformadoras ou revolucionárias.

A formação dos próprios educadores é uma necessidade e um dos primeiros passos no sentido de se negar a educação hegemônica ou estatal, bem como no sentido de se constituir e executar o projeto de autoeducação e, com isso, difundir e consolidar as próprias ideologias e visões de mundo, processo esse imprescindível inclusive para a reprodução dos próprios Movimentos⁴⁹.

Os três Movimentos têm a articulação entre ensino e trabalho produtivo como um princípio educativo (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b; 2002).

A defesa da relação coerente entre teoria e prática, da vivência dos valores e dos princípios nas relações sociais cotidianas, do ensino de conhecimentos úteis, do ensino relacionado à prática social e de gerar benefícios, tanto no plano individual quanto no coletivo, perpassam a visão de educação desses Movimentos.

Eles tiveram preocupações com a construção de espaços adequados à prática do ensino vinculado ao trabalho e também com a formação dos próprios educadores para trabalhar nesta perspectiva (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b).

Porém, entre esses Movimentos há variações na operacionalização dos princípios (DAL RI; VIEITEZ, 2008; LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b), como, por exemplo, a idade prevista para iniciação no ensino e no trabalho, as condições, os espaços, os tipos de atividades desenvolvidas. Há variações inclusive no que tange aos direitos legal e consuetudinário, às tradições, aos tipos de organização e de infraestruturas, à existência de espaços e de equipamentos adequados e à própria natureza preponderante de atividades produtivas nos Movimentos, como, por exemplo, se predomina o modo de vida rural ou urbano, se as atividades são eminentemente agrícolas/rurais ou industriais, entre outros aspectos.

Diferentemente dos owenistas, que tinham uma proposta consistente de união entre ensino e trabalho (MARX, 1984), bem como do MST, que também acumula diversas experiências nesse sentido, Dal Ri (2013, p. 17-18) entende que a proposta dos cartistas em relação a este princípio não era tão desenvolvida.

Quanto à relação entre a educação e mundo do trabalho, não há na proposta uma referência mais elaborada sobre a junção do ensino e o trabalho produtivo. Os autores propõem erigir escolas industriais e agrícolas, sobretudo, para os órfãos da Associação. Aqui parece haver uma junção da

⁴⁹ Entretanto, nem todas as iniciativas de formação dos próprios educadores implicam negação da educação hegemônica ou estatal no que se refere à sua essência, ou seja, ideologia, visão de mundo ou modo de produção. Comumente o que outras iniciativas colocam em questão é a qualidade do ensino, a especificidade do currículo, metodologias de ensino, entre outras.

educação acadêmica com o trabalho, já que nas escolas agrícolas os estudantes deveriam trabalhar nas fazendas e nas indústrias, nas atividades manufatureiras. A relação entre educação e trabalho foi mais bem desenvolvida e teorizada pelos socialistas utópicos e pelos marxistas. No entanto, os cartistas insistem sempre no cultivo do conhecimento útil, o conhecimento que ajudará a classe trabalhadora a lutar pelos seus direitos políticos, e a ciência que vai tomando aos poucos os processos de trabalho na fábrica.

Partindo do que aponta Marx (1984; 2004), para o capital a principal finalidade do ser humano é, numa relação dialética, produzir e, conforme o poder aquisitivo, consumir mercadorias e, assim, garantir o ciclo que reproduz o modo de produção vigente. Portanto, quando se faz referência a conhecimentos úteis ou ao trabalho produtivo, é imprescindível que seja considerada a posição de classe social, ou seja, entre outras questões, para quem, para quê e em que condições o processo de trabalho é realizado, assim como a forma de apropriação do produto do trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Numa relação de trabalho alienado e estranhado, o processo de produção, bem como o produto do trabalho e sua apropriação são determinados por quem detém a propriedade e o controle dos meios de produção. Por isso a importância da gestão democrática e do autogoverno, principalmente nos processos de trabalho e de educação (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

O princípio da vinculação entre trabalho produtivo e ensino remete também à tese da não fragmentação dos processos sociais. Assim, contribui para a reintegração de duas das principais atividades mais essenciais ou indispensáveis da vida humana, que é o trabalho, imprescindível para a produção e reprodução das condições materiais necessárias à própria vida material e espiritual, respectivamente, carências e necessidades (MARX, 1984; 2004), e da educação, que envolve a transmissão da visão de mundo, da ideologia e da cultura às novas gerações, inclusive dos próprios processos de trabalho (BRAVERMAN, 1974; LUZURIAGA, 1963; SEVERINO, 1986).

Aliado ao princípio da gestão democrática, o princípio da vinculação entre trabalho e educação coloca em questão um objetivo histórico de setores das classes trabalhadoras, que é a retomada do controle do processo e do produto dos próprios trabalho e educação, retomada essa combatida veementemente pelas classes hegemônicas (DAL RI; VIEITEZ, 2008; MÉSZÁROS, 2002a; NOVAES, 2011).

Por serem propostas de Movimentos que, direta ou indiretamente, postulam outras relações de produção, portanto, outras concepções de trabalho, de educação, de ciência e de

tecnologia que não a do capital, a educação escolar hegemônica vigente não é capaz de atender a esses requisitos.

Para uma educação na perspectiva desses Movimentos faz-se necessária uma formação *omnilateral* e a gestão democrática, que o Estado, em consonância com os pressupostos da formação econômico-social vigente, não proporciona.

Educação é processo, como demonstraram os desafios enfrentados pelas experiências dos owenistas, dos cartistas, do socialismo histórico e a do MST, em curso há aproximadamente três décadas.

Sendo esses princípios aprendidos majoritariamente por intermédio da sua vivência, faz-se necessária a educação na, pela e para a concepção de democracia postulada; faz-se necessário educar na, pela e para a concepção de trabalho postulada. Requer uma formação que abranja as três esferas – política, econômica e cultural –, que abranja corpo e mente, concepção e execução, de maneira indissociável, já que na vida prática essas dimensões não são estanques e, segundo Marx (1999, p. 102), “Toda vida social é essencialmente prática.”

Deter o controle dos próprios processo e produto do trabalho demanda aprendizado prático e teórico simultânea e articuladamente; demanda empenho no sentido de superação do trabalho assalariado, ou seja, requer a não exploração do trabalho alheio, a exemplo do que ocorre em determinadas OTAs, que, mesmo com contradições e dificuldades, colocam ou tentam colocar em prática novas formas de trabalho que tendem a se distanciar do estranhamento e da alienação do trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

É importante a prática do trabalho enquanto princípio educativo⁵⁰ inclusive para se criar a cultura do trabalho, a identidade de classe trabalhadora, mesmo porque o trabalho, em última instância, é imprescindível em qualquer modo de produção⁵¹.

⁵⁰ O capital adota o trabalho aliado ao ensino como uma forma de disciplinar e qualificar a força de trabalho. A burguesia recorreu ao fato de viver do próprio trabalho para questionar os privilégios da nobreza e da realeza, que viviam do trabalho alheio. A Igreja Católica também faz apologia ao trabalho – *ora et labora* –, já que a Bíblia é permeada de citações apologéticas ao trabalho. O nazismo também, de certa forma, colocou o trabalho como um princípio, quando colocou a inscrição *o trabalho liberta* no portal do campo de concentração de Auschwitz. O trabalho relacionado ao ensino, bem como a ginástica ou exercícios físicos, também permeiam o currículo desde os primórdios da educação escolar estatal no Brasil (SOUZA, 2008). Portanto, assim como os demais princípios, é necessário questionar a concepção de trabalho, pois, em conformidade com a sua visão de mundo, o capital também tem o trabalho alienado e estranhado aliado ao ensino como forma de educar as classes trabalhadoras para a subalternidade (DAL RI; VIEITEZ, 2008; SOUZA, 2010), como pode ser verificado, por exemplo, na LDB/1996. A tese da educação para a formação de força de trabalho não é uma invenção ou fixação marxista. Pode ser verificada na própria legislação (BRASIL, 1988; 1996b). Sem pretensão de aprofundamento na questão, verifica-se, em Constituições Federais e outros documentos oficiais estatais de algumas décadas atrás (BRASIL, 1934; 1937; 1946; 1961; 1967; SÃO PAULO, 1933; 1947), que a educação escolar como formação de força de trabalho e vinculada às políticas econômicas do Estado é explícita e direta, enquanto que, na legislação atual (BRASIL, 1988; 1996b), assume preponderância a questão da cidadania, sem, no entanto, sair de cena a

A perspectiva do trabalho associado, mais especificamente naquelas OTAs mais avançadas e que adotam ou mais se aproximam de uma perspectiva socialista, coloca na ordem do dia novas relações de trabalho e, por conseguinte, novas relações sociais, que tendem a se distanciar das hierarquias sociais verticais e do trabalho alienado e estranhado (DAL RI; VIEITEZ; 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

No entendimento de Alaniz (2003, p. 16)

A autogestão é uma construção alternativa, que nega a forma de organização capitalista. A negação da organização capitalista encontra-se nas formas pelas quais os trabalhadores organizam essa produção, horizontalizando a estrutura organizativa e distribuindo o poder de decisão entre os trabalhadores.

Assim, as OTAs, ao negarem a concepção de trabalho do capital, colocam em tela o que Marx (2004) denomina negação da negação.

Segundo Marx (2004, p. 891) “[...] o modo capitalista de produção e de acumulação e, portanto, a propriedade privada capitalista exigem, como condição existencial, o aniquilamento da propriedade privada baseada no trabalho próprio, isto é, a expropriação do trabalhador.” Porém,

[...] a produção capitalista gera sua própria negação, com a fatalidade de um processo natural. É a negação da negação. Esta segunda negação não restabelece a propriedade privada, mas a propriedade individual tendo por fundamento a conquista da era capitalista: a cooperação e a posse comum do solo e dos meios de produção gerados pelo próprio trabalho. (MARX, 2004, p. 877)

Assim como se valeram do legado de outros movimentos, os owenistas, os cartistas e o MST também deixam seus legados, contribuindo para a constituição e veiculação de uma ideologia e de uma visão de mundo concernentes à classe trabalhadora.

questão do trabalho, uma evidência da continuidade do trabalho enquanto categoria central, ao contrário das teses, como aponta Antunes (1997), que dão adeus ao trabalho. Além disso, verifica-se também que, conforme o projeto político-econômico das frações de classe no poder, a educação escolar foi utilizada inclusive como forma de evitar fluxos migratórios do campo para a cidade, com finalidades eminentemente econômicas, como se pode verificar tanto naquelas leis, quanto em bibliografias específicas (ÁVILA, 2011; 2013).

⁵¹ Dadas as significativas mudanças ocorridas nos processos de trabalho, bem como nas legislações, tradições, usos e costumes, a questão do trabalho de crianças e adolescentes foi tornada mais complexa, porém, um campo ainda passível de problematizações, principalmente em se tratando de um princípio educativo. Para tratar dessa questão faz-se necessário analisar as próprias mudanças ocorridas com as categorias trabalho, educação e infância. Owen (1967a; 1967b), que era reiterativo em relação à importância dos primeiros anos de idade para a internalização de valores e para a formação do caráter, defendia o trabalho para crianças da segunda classe, ou seja, dos cinco aos dez anos, decorrência talvez das próprias condições e da natureza do trabalho daquele contexto. O posicionamento de Owen em relação à idade considerada adequada para o início do trabalho muda, em dados momentos, o mesmo ocorrendo em relação aos estudos; a rigor, defende que a inserção nos processos regulares de trabalho produtivo ocorra após os dez anos de idade. Fourier (1973), por exemplo, defendia a familiarização, de maneira lúdica, com o trabalho a partir dos dois anos de idade.

Os owenistas colocaram em questão a necessidade e a possibilidade de outra forma de organização social que não a do capital. Esse Movimento de trabalhadores, assim como os cartistas, denunciaram as consequências sociais negativas decorrentes do capitalismo. O owenismo não só propôs como também constituiu experimentos de modelos alternativos de sociedade, implementando ou tentando implementar, dentro das condições objetivas, os respectivos princípios, ideologia e visão de mundo.

O owenismo, com a experiência de New Lanark, demonstrou que muito do que havia de negativo ou prejudicial – em termos morais, intelectuais, físicos, entre outros – mais especificamente nos setores mais precarizados das classes trabalhadoras, como, por exemplo, o lumpezinato, na Grã-Bretanha, em especial na Inglaterra, era decorrência, em grande medida, das próprias condições materiais de vida, condições essas inerentes ou decorrentes da formação econômico-social hegemônica vigente.

Assim, ainda que numa perspectiva do socialismo utópico, o owenismo demonstrou empiricamente que várias situações poderiam ter tratamentos e desfechos diferentes do que comumente ocorria, em termos de saúde, habitação, segurança e, principalmente, trabalho e educação. Talvez o limite maior ou a contradição maior tenham sido a gestão do processo e a apropriação do produto do trabalho, que era alheio aos trabalhadores, diferentemente do que ocorre em organizações que se pautam pelos princípios do trabalho associado.

A concepção owenista de educação serviu de base para a concepção marxista de formação *omnilateral* (DAL RI; VIEITEZ, 2008; LOMBARDI, 2011). Outro legado importante do owenismo foi sua contribuição para o cooperativismo⁵², que também serviu para teorizações marxistas sobre o trabalho, bem como serviu de subsídio para a Economia Solidária (OLIVEIRA, 2012).

Na atualidade, há, em diversos países de diferentes continentes, importantes iniciativas baseadas nas premissas do trabalho associado, como, por exemplo, as OTAs que, de imediato, demonstram empiricamente a possibilidade da eliminação da figura do patrão ou do capitalista, extinguindo-se, assim, o trabalho assalariado, o que pode contribuir, além de ser condição necessária, para o processo de desalienação e de desestranhamento do trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009; VIEITEZ, 1997).

⁵² Há, na atualidade, diversas vertentes de cooperativismos, desde as cooperativas tradicionais ou capitalistas, que recorrem à exploração do trabalho assalariado, até as que operam na perspectiva do trabalho associado, isto é, não recorrem à exploração do trabalho alheio, em especial por intermédio do assalariamento (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Ainda que com propósito inverso, o owenismo também contribuiu para demonstrar empiricamente a inviabilidade de alterações estruturais pela via da conciliação dos interesses de classes, uma premissa básica do socialismo utópico, ainda hoje muito difundida entre diferentes setores das classes trabalhadoras (MÉSZÁROS, 2002a; 2005; NOVAES, 2011). Em suma, o owenismo contribuiu para demonstrar potenciais e limitações de determinadas iniciativas para fins de ruptura ou de superação do capital, seja em partes ou no todo.

Os cartistas, ao reivindicarem os pontos constantes da Carta, recolocaram na ordem do dia a questão da igualdade de direitos políticos, dentre os quais se destaca o sufrágio universal. Reivindicaram algo que, para aquela época, provavelmente, era muito radical, ainda mais numa formação econômico-social estamental, como a Grã-Bretanha. Talvez fosse algo tão inviável a curto ou médio prazos, que, para aumentar as chances de avanços, deixaram de reivindicar o sufrágio universal, passando a reivindicar o sufrágio censitário, que excluía as mulheres e alguns segmentos dos homens. As reivindicações da Carta do Povo não foram conquistadas durante a existência do Movimento cartista, mas, algumas décadas após, quase todas foram implementadas na Inglaterra, com exceção do ponto que faz referência à renovação anual do Parlamento (HOVELL, 1925; MORTON; TATE, 1968).

Em vários países de diferentes continentes o direito ao voto só foi progressivamente assegurado para a ampla maioria das classes trabalhadoras no decorrer do século XX, havendo ainda países em que segmentos de populações estão excluídos desse direito. Historicamente há uma relação entre certos direitos, em especial entre direitos políticos e escolaridade, além de propriedade (AVELAR, 2001; LOSURDO, 2004; TEXIER, 2005).

Ainda atualmente, sempre que conveniente ou necessário, em especial durante os ditos estados de exceção, o direito à participação nos processos decisórios do Estado é um dos primeiros a serem suspensos, restringidos ou colocados em situação de risco (MÉSZÁROS, 2002a; 2002b)⁵³. Em situações em que as classes hegemônicas ou suas frações entendem que a governabilidade está em risco, uma das primeiras e mais comuns providências é a dissolução ou restrição do Legislativo, bem como a suspensão ou restrição de direitos, em especial aqueles que permitem reclamar a execução de direitos já instituídos ou reivindicar novos direitos.

Na atualidade o sufrágio universal é entendido, por setores das classes hegemônicas, como um risco potencial (LOSURDO, 2004), apesar dos inúmeros estratagemas adotados

⁵³ Exemplo disso são as situações de golpes de Estado, como ocorreu no Brasil, em 1964 (STEDILE; FERNANDES, 2001).

pelo capital terem reduzido ou mesmo neutralizado o potencial do sufrágio para fins de mudanças estruturais na formação econômico-social (MÉSZÁROS, 2002a; TEXIER, 2005).

Os cartistas apostaram na conquista do direito ao sufrágio, o que possibilitaria alterações ou reformas radicais em todas as esferas sociais e também contribuiria para o processo de emancipação política das classes trabalhadoras (MORTON; TATE, 1968). À época, essa era – e ainda é – uma visão corrente e compartilhada por diferentes setores e movimentos sociais de trabalhadores (TEXIER, 2005). Mesmo posteriormente e em diferentes localidades, esse debate continuou (LUXEMBURGO, 2007).

Ainda que o sufrágio universal, na atualidade, tenha seu potencial reduzido ou quase anulado, nas suas origens, representou o anseio de setores das classes trabalhadoras pela igualdade política entre as pessoas, indistintamente e, por conseguinte, a possibilidade de todos, em condições de igualdade, participarem dos processos decisórios que definem os rumos da política, da economia e da cultura em dada formação econômico-social e, assim, em certa medida, decidir questões que dizem respeito à própria vida.

Atualmente a questão do sufrágio requer problematizações e mediações mais aprofundadas, haja vista a cisão entre política e economia, fazendo com que esta seja, em certa medida, blindada a possíveis interferências decorrentes de decisões tomadas no âmbito da democracia política, instância na qual as classes trabalhadoras, por intermédio do sufrágio, poderiam participar e interferir nos processos decisórios da economia, segundo Mézáros (2002a), ponto crucial do capital.

O MST (2010) coloca como questão central a reforma agrária. Uma reivindicação, até certa medida, dependendo da perspectiva de análise, pontual, mas que envolve um dos princípios basilares do capital, qual seja, a propriedade privada dos meios de produção.

A expropriação e o controle da terra, bem como de outros meios de produção, foi uma das formas de se impor e de se tornar dominante o trabalho assalariado. A terra, na perspectiva capitalista, é tratada como uma mercadoria (STEDILE, 2000; MST, 2010). Por um lado, na atualidade, é um dos bens mais caros e estratégicos para fins de produção e reprodução de mercadorias, portanto, do capital. Por outro, em última instância, a terra é literalmente a base para a concretização da ampla maioria – se não de todas – das atividades e das necessidades para fins de produção e de reprodução da vida humana, o que remete à questão da sustentabilidade. Num modo de produção no qual tudo é tornado mercadoria, a natureza, portanto, a vida, também é tratada na perspectiva mercantil (MÉSZÁROS, 2002a).

Concomitantemente com a reforma agrária, o MST reivindica diversos outros direitos, muitos deles, já instituídos legalmente, como, por exemplo, saúde, educação, trabalho, entre outros (LAUREANO, 2007; MST, 2010).

A rigor, parte significativa das lutas do MST não é para instituição ou conquista de novos direitos, mas, pela efetivação de direitos legais, de caráter eminentemente republicano, já incorporados na legislação brasileira, principalmente na CF/1988, e que não são cumpridos ou concretizados, seja parcial, seja totalmente, e de maneira adequada (LAUREANO, 2007; MST, 2010).

Mesmo que, em tese, trabalhe eminentemente dentro de uma perspectiva republicana, demandando a concretização de direitos instituídos, além de lutar por novos direitos, o MST, comumente, leva suas reivindicações às últimas consequências, tensionando ao máximo o limite da legalidade, fazendo com que o capital, via Estado, mostre ou assuma sua incapacidade ou indisposição de concretizar o que foi acordado dentro das regras legais do denominado Estado Democrático de Direito, em especial via Legislativo (LAUREANO, 2007; STEDILE; FERNANDES, 2001).

Com isso, ao mesmo tempo que, em dadas situações, contribui para alterar a correlação de forças entre capital e trabalho, o MST tem contribuído para algumas conquistas pelas classes trabalhadoras e, principalmente, demonstrado a possibilidade de auto-organização dos trabalhadores, de conquistar a implementação de antigos e a instituição de novos direitos e, em alguma medida, tentar avançar no sentido de outro modo de produção, que não o do capital.

O MST ajuda a demonstrar também os limites das lutas sociais dentro das regras do Estado Democrático de Direito, ou seja, ajuda a demonstrar que o capital, pelas premissas que lhe são inerentes, é incapaz de levar às últimas consequências e de generalizar – por isso as políticas focais – e de executar plenamente as promessas realizadas por intermédio dos direitos conquistados pelas classes trabalhadoras, exceto em circunstâncias em que a correlação de forças obrigue o capital, via Estado, a ceder e a fazê-lo (DAL RI, 1997; MÉSZÁROS, 2002a).

Outra contribuição importante do MST é no que se refere à organização do trabalho, articuladamente às demais formas e bandeiras de lutas (STEDILE; FERNANDES, 2001). Ao adotar, em dadas circunstâncias, a perspectiva do trabalho associado por meio do sistema cooperativista, o Movimento contribui para avanços teórico-práticos de questões aventadas – algumas delas, experimentadas – por diferentes vertentes ou movimentos de trabalhadores, como os owenistas, os cartistas, os marxistas, entre outros. Assim como outras OTAs, coloca

em uma espécie de teste prático categorias caras ao marxismo (DAL RI; VIEITEZ; 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Ao articular prática e teoria, o Movimento contribui para reflexões atuais acerca de questões históricas, complexas e polêmicas, como a propriedade, o trabalho, o poder, a ideologia, o direito, a liberdade, a igualdade, entre outras categorias e questões caras a diferentes movimentos, em especial para os marxistas, e que não foram suficientemente desenvolvidas, tanto no plano teórico, quanto no plano empírico.

Em alguma medida, até mesmo por primar pela práxis, o MST coloca à prova os próprios pressupostos, bem como alguns pressupostos presentes na teoria marxista, e ajuda na sua atualização, demonstrando possíveis dificuldades, potenciais e inconsistências.

Os Movimentos analisados têm preocupações com a relação entre prática e teoria e, dentro das perspectivas adotadas e das condições objetivas e subjetivas, envidam esforços no sentido de colocar em prática os princípios defendidos, porque consideram a práxis uma necessidade para atingirem os objetivos propostos (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b).

Empenham-se, também, para relacionar o móbil ou os móveis principais de luta com outras questões que, diante das condições objetivas, se sobressaíram, tornando-se mais urgentes, inclusive para a sobrevivência ou melhorias imediatas das condições materiais de vida dos trabalhadores (LOVETT; COLLINS, 1840; MST, 1996; 1999; 2001c; OWEN, 1967a; 1967b).

Seus objetivos, lutas e reivindicações, ao mesmo tempo que têm um caráter específico, mais relacionado ao projeto político de cada Movimento, têm também perspectivas que extrapolam o âmbito do particular e, em certa medida, tendem à universalidade, ou seja, tendem a abranger ou representar interesses, se não de toda a classe trabalhadora, ao menos de ampla parcela das classes trabalhadoras, tanto em nível nacional, quanto internacional, quando, por exemplo, colocam em tela o direito de as classes trabalhadoras decidirem sobre questões atinentes à própria vida, quando empreendem ações no sentido de preservação da natureza, na perspectiva da sustentabilidade, como faz o MST atualmente.

Portanto, não só têm pretensões e potencial, mas lutaram para, de alguma forma, ampliar suas abrangências e envolver outros setores das classes trabalhadoras. Alguns dos valores adotados e categorias aplicadas por esses Movimentos permitem atribuir a eles um caráter ou uma tendência universalista, isto é, que extrapola a dimensão particularista ou

corporativista – decidir sobre os rumos do Estado e da própria vida, trabalho, alimentação, terra, habitação, educação, enfim, condições de vida no Planeta⁵⁴.

A rigor, as questões principais – trabalho (economia), poder (política) e terra (propriedade) –, bem como as secundárias, reivindicadas por esses Movimentos, são questões que dizem respeito à toda a classe trabalhadora, e que têm ou podem ter implicações diretas com a questão da emancipação política dessa classe e também com a emancipação humana.

Cada Movimento tem suas especificidades e diferenças no que se refere a ideologias e visões de mundo, assim como em relação a objetivos, momentos históricos, espaços geográficos, abrangências, formas de organização, *locus* de atuação, atividades políticas, econômicas e culturais desenvolvidas, entre outras. Todavia, todos atuaram simultânea e articuladamente nas três esferas, estabelecendo relações entre as dimensões micro, meso e macro da vida.

Os owenistas e os cartistas atuaram no contexto da primeira metade do século XIX, nos primórdios do capitalismo industrial e da formação da classe operária, num contexto de surgimento ou de crescimento de grandes centros urbanos (ENGELS, 2008; MORTON; TATE, 1968; THOMPSON, 1987a).

Já o MST, atua num contexto eminentemente rural, agrícola, a partir das duas últimas décadas do século XX, numa fase bastante avançada, tanto do capitalismo, quanto da organização de setores das classes trabalhadoras, em movimentos sociais principalmente. Além disso, o MST é um Movimento em atuação.

Mas, ressalvadas essas variações, todos constituíram ideologias e visões de mundo próprias, bem como constituíram uma concepção própria de educação, cujos princípios enunciados conferem entre si. Isso indica que setores das classes trabalhadoras, independentemente das diversas diferenças de caráter mais particular ou corporativo, têm alguns princípios, em certa medida, comuns e transcendentais, não somente por opção, mas principalmente por necessidade.

Essa transcendência, por sua vez, demonstra que o capital, para além de algumas variações conjunturais, também tem princípios e *modus operandi* que lhe são inerentes, ou seja, transcendem, desde os primórdios do capitalismo industrial, tratando-se, portanto, de uma característica estrutural do modo de produção vigente.

⁵⁴ Chama a atenção o fato de que várias das questões que têm, cada vez mais, ganhado espaço nos debates, como, por exemplo, urbanismo, poluição do ar, das águas, enfim, diversos assuntos relacionados à qualidade de vida, já eram levantados por Engels (2008), na primeira metade do século XIX, quando analisou a situação da classe trabalhadora na Inglaterra.

São princípios e objetivos antagônicos e inconciliáveis, o que remete à categoria luta de classes, já que, por necessidade de (auto)reprodução, ambas as partes conflitam para conseguir a hegemonia de suas ideologias e visões de mundo, com vistas à manutenção ou à conquista do poder.

Um desses princípios transcendentais do capital é o uso articulado e simultâneo da ideologia e da violência física, por intermédio do que Althusser (1999) denominou, respectivamente, aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos do Estado, para manter a hegemonia e a dominância sobre a classe trabalhadora.

Dessa forma, o capital não transige em relação ao controle da educação, principalmente da escola e da educação escolar, assim como não abdica ou não transige em relação ao controle e ao uso dos demais ou de quaisquer outros aparelhos ideológicos ou repressivos do Estado (PONCE, 1981).

A escola, segundo Althusser (1999), é o principal aparelho ideológico do Estado, a principal agência de difusão e de reprodução da ideologia hegemônica. Ainda que, cada vez mais, outros aparelhos ideológicos sejam tornados mais complexos e se multipliquem, aumentando sua capacidade de abrangência, em decorrência da criação e massificação das tecnologias, mesmo assim, a escola parece não ter perdido sua centralidade no que se refere à difusão, à internalização e à reprodução da ideologia e da visão de mundo hegemônicas. Entretanto, como aponta Dal Ri (2004), a escola é um espaço contraditório, podendo ser tornado um *locus* de iniciativas contra-hegemônicas, a exemplo do que faz o MST. Dal Ri (1997) entende que não há que se esperar a eclosão de um processo revolucionário para levar a luta de classes para o interior da escola.

Além disso, a escola é a principal agência de certificação do ensino formal, na atualidade, um dos mais elementares pré-requisitos para a denominada empregabilidade. Portanto, é a agência basilar da meritocracia, segundo Dal Ri (2004), uma das principais premissas do capital para legitimação dos lugares ou posições das pessoas nas hierarquias sociais verticais, principalmente no que se refere ao lugar que se ocupa na produção, quesito que, a rigor, define a classe social a que se pertence.

Partindo do argumento de Marx e Engels (1999) de que a ideologia dominante em dada formação econômico-social é a ideologia da classe dominante, pode-se inferir que a classe trabalhadora em geral não teve e ainda não tem ideologia e visão de mundo próprias, fazendo com que prevaleçam a ideologia e a visão de mundo daquela classe.

Mas, alguns segmentos ou movimentos sociais de trabalhadores têm ideologias e visões de mundo, porém, em certa medida, ainda não são generalizáveis a toda a classe

trabalhadora. Assim, essas ideologias e visões de mundo não têm condições de serem tornadas hegemônicas, ainda que contenham princípios universalizáveis, não só para a classe trabalhadora, mas para toda a humanidade e demais dimensões da natureza em geral, ou seja, do meio ambiente em sua totalidade, condição imprescindível para a vida humana.

Embora muitos dos elementos das ideologias e das visões de mundo desses Movimentos sejam comuns e possam interessar à toda a classe trabalhadora, outras questões mais prementes e mais particulares se sobressaem ou se sobrepõem àquelas que são ou seriam universais (DAL RI, 1997; PINASSI, 2009). Isso remete ao apontamento de Engels (2008) sobre o caráter prejudicial para a classe trabalhadora da concorrência entre suas frações.

Mesmo que isoladamente não seja suficiente, a ideologia é fundamental para a conquista e para a manutenção da hegemonia (MÉSZÁROS, 2004; 2006). Considerando-se que nenhum sistema ou regime se manteve indefinidamente apenas pela força ou violência físicas – isto é, por intermédio apenas dos aparelhos repressivos –, os aparelhos ideológicos, conjuntamente com aqueles, são indispensáveis para a conquista ou a para manutenção da dominância. E, no que tange à ideologia, a educação é fundamental e estratégica para isso (ALTHUSSER, 1999; MÉSZÁROS, 2005; SEVERINO, 1986). Dessa forma, a educação, inclusive e especialmente a escolar, é objeto de disputa entre classes e frações de classes.

Contrariamente às teses de que a burguesia ascendeu ao poder por intermédio da educação, Dal Ri (1997) ressalta que a burguesia já detinha o poder econômico, mas estava à margem do poder político. Por isso a necessidade da ação simultânea e articulada nas três esferas, quais sejam, na política, na economia e na cultura. A ascensão da burguesia – bem como sua manutenção no poder – não foi pacífica (HOBSBAWM, 1970; 1977; 1995; 2007), nem pela via da educação, mas, por intermédio da luta de classes.

Vem à tona, então, uma questão que data dos primórdios do processo de formação da classe operária e perpassa os debates entre movimentos de trabalhadores, que é a polêmica sobre a possibilidade ou a necessidade de conquista ou manutenção do poder unicamente pela força moral ou ideológica, pela força ou violência físicas, ou por ambas; se por reformas, por revolução ou por ambas (ENGELS, 1982; LUXEMBURGO, 2007; MARX; ENGELS, 1982; MORTON; TATE, 1968).

Na atualidade, é possível encontrar movimentos de trabalhadores que se pautam por alguma destas vertentes – força moral ou força física –, bem como identificar essas vertentes dentro de um mesmo movimento social, como, por exemplo, na Economia Solidária (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES, 2011).

Esses Movimentos, de alguma forma, atuaram tanto com vistas a resolver questões mais pontuais e imediatas, até mesmo com vistas à sobrevivência de seus integrantes ou das classes trabalhadoras, quanto com questões mais amplas e mais mediatas, como, por exemplo, a emancipação política dessas classes, que, segundo Marx (2002), apontaria no sentido da emancipação humana.

Em síntese, esses Movimentos colocam entre suas práticas e seus objetivos, no plano imediato e também no mediato, a esperança, a felicidade, bem como a necessidade e a possibilidade de mudanças na formação econômico-social vigente, e demonstram ser possível avançar nesse sentido, em especial por intermédio da organização dos trabalhadores enquanto movimento social.

Possibilitam, com suas lutas, derrotas e vitórias, analisar e enfrentar o capital a partir de outros prismas ou perspectivas, nem como uma espécie de Davi, nem como uma espécie de Golias, nem mesmo como algo a-histórico ou sobre-humano, feito ou controlado, recorrendo a uma expressão de Smith (2003), por mãos ou seres invisíveis.

Em outras palavras, permitem analisar e enfrentar o capital, nem subestimando, nem superestimando, seja a capacidade de resistência e de autorreprodução do capital, seja a capacidade de resistência e de combate das classes trabalhadoras.

Esses Movimentos têm, portanto, para além da dimensão particularista, uma dimensão universalista, transcendental e comum. Essas dimensões são intrincadas, dialeticamente relacionadas.

Na dimensão mais particularista, podem ser incluídas questões que dizem respeito aos próprios integrantes dos respectivos Movimentos. A dimensão mais universalista diz respeito a questões passíveis de extensão a outros setores das classes trabalhadoras, a toda a classe trabalhadora ou mesmo a toda a humanidade. O MST é praticamente universalista, pois, algumas de suas principais bandeiras de lutas, mesmo se tomadas numa acepção exclusivamente republicana, contemplam necessidades mais básicas e prementes da ampla maioria das classes trabalhadoras: terra, alimentação, habitação, saúde, educação, enfim, vida. Em outras palavras, contemplam interesses de trabalhadores sem-tudo ou sem-nada. Talvez uma ínfima parcela das classes trabalhadoras não seja, em alguma medida, carente ou privada de uma ou mais questões reivindicadas pelo MST.

Todo ser humano, independente do lugar onde mora neste mundo, está atingido pelo projeto neoliberal, que está caracterizado principalmente pelo fenômeno da 'exclusão social': uns poucos ficam dentro do sistema de um relativo bem estar, a grande maioria dos homens fica fora. Vivem 'sem': sem Terra, sem Teto, sem Documentos, sem Segurança Social, sem Trabalho... (MST, 2007, p. 109)

Entretanto, paradoxalmente, talvez a ampla maioria das classes trabalhadoras não se sinta contemplada pelas lutas e reivindicações desse Movimento.

Assim, esses Movimentos contribuem, fazendo uso, nesta pesquisa, de categorias marxistas (MARX, 2002), tanto para a emancipação política da classe trabalhadora, quanto para a emancipação humana. Se se considerar a emancipação humana enquanto uma possibilidade (TONET, 2001) ou como uma aposta (VÁZQUEZ, 2007), todos os Movimentos – ou então, algumas de suas frações – apostaram ou apostam no sentido da possibilidade ou da necessidade dessas emancipações, independentemente de mencionarem ou não essas categorias.

As experiências e os movimentos anteriores a estes contribuem para que inclusive os Movimentos analisados olhassem retrospectiva e prospectivamente, a partir de – fazendo uso de palavras de Chartres (apud LE GOFF, 2010) – ombros de gigante, o que permitiu a esses Movimentos, dentro das condições objetivas, avanços no sentido da constituição de ideologias e visões de mundo e, por conseguinte, de educação próprias, que acabam por se constituírem num ponto de partida (ou de continuidade) para crítica e para a autocrítica de atuais e vindouros movimentos sociais e, assim, possivelmente, se conseguir avanços no sentido de constituição, difusão e hegemonização de uma ideologia e de uma visão de mundo concernente à classe trabalhadora.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO NO TRABALHO ASSOCIADO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo apresentam-se alguns dos considerados mais relevantes potencialidades e desafios enfrentados por OTAs, inclusive aquelas organizadas pelo MST, especialmente no que se refere à ideologia e à educação.

Este capítulo tornou-se uma necessidade decorrente de reflexões e inquietações suscitadas no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Essas reflexões foram desenvolvidas num capítulo à parte, pois os capítulos anteriores estavam focados em princípios específicos, tendo como objeto principal os Movimentos discriminados.

Todavia, para além de movimentos sociais propriamente ditos, há outras iniciativas de resistências das classes trabalhadoras com vistas ao estabelecimento de relações de trabalho diferenciadas ou mesmo a outra formação econômico-social, iniciativas essas que podem aplicar ou não as categorias classe social e luta de classes.

Alguns desses desafios e potencialidades perpassam essas iniciativas, sejam elas classistas ou não. Porém, nesta pesquisa, são priorizadas as organizações classistas, pois, por um lado, os desafios são maiores, mas, por outro, as potencialidades também, em especial no que se refere à educação, ao trabalho, à concepção de gestão, à ideologia, entre outros elementos.

Assim, este capítulo é uma espécie de síntese, na tentativa de aprofundar algumas reflexões, ampliando a abrangência do debate, em certa medida, com um tom prospectivo, porém, sem pretensão de um exercício de futurologia.

O recurso ao passado mais remoto, como realizado com os cartistas e owenistas, bem como ao passado mais recente e ao presente, como foi realizado em relação à trajetória do MST, parece fundamental para a realização de análises conjunturais e para planejamento de ações imediatas ou mediatas.

As principais pesquisas que subsidiam essas análises e questionamentos foram as realizadas por Alaniz (2003), Ariosi e Dal Ri (2004), Dagnino e Novaes (2011), Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Novaes (2011), Novaes e Dagnino (2011), Novaes e Faria (2011), Vieitez (1997), Vieitez e Dal Ri, (2001; 2009a; 2009b), entre outros autores.

Alguns questionamentos que servem de ponto de partida para este capítulo são: qual a influência da ideologia dominante para a ocorrência do que apontam algumas dessas pesquisas em relação às dificuldades enfrentadas por OTAs? Qual o potencial das OTAs para

o combate à ideologia dominante e para a contribuição para o processo de constituição e de difusão de uma ideologia e de uma visão de mundo concernentes à classe trabalhadora?

Organizações de Trabalho Associado integram o movimento cooperativista internacional. Trata-se de uma forma de organização à qual movimentos sociais de trabalhadores recorrem quando se propõem a organizar a produção, numa perspectiva autogestionária. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 48-49), com base em Santos (2002)⁵⁵, entendem que

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 privadas pertencentes a um coletivo de trabalhadores que podem emergir pela iniciativa de um pequeno grupo de interessados ou como parte de um movimento social, de modo pacífico dentro da Ordem ou como parte de amplo conflito social [...].

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 48), a maior parte das OTAs “[...] é constituída por cooperativas de trabalhadores que surgem em situações e contextos sociais diversos.”

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, as OTAs 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. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 26)

Além de questões relacionadas à ideologia, à fuga ao desemprego e à precarização, bem como à busca de estabilidade no trabalho, outro fator que instiga à formação de OTAs é recusa ao trabalho heterogerido.

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. (DAL RI, 2008, p. 51)

Isso leva setores de trabalhadores a criar iniciativas, como as OTAs, que se pautam pela autogestão.

A autogestão, para Alaniz (2003, p. 17), refere-se a

[...] iniciativa de desenvolver relações de trabalho mais igualitárias, desburocratizadas, distribuição equitativa de responsabilidades e poder de decisão do coletivo sobre a organização [...]. O conceito de autogestão vem representar a igualdade de condições e interesses que possui o coletivo dos trabalhadores, por isso é recorrente na história o fato de as organizações geridas pelos trabalhadores organizarem-se de forma democrática, por meio de conselhos operários, comissões de fábricas, entre outras.

⁵⁵ SANTOS, B. S. (Org.). *Produzir para viver*. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 514 p.

Entre os principais fatores de diferenciação dessas organizações, segundo Dal Ri e Vieitez (2008), está o recurso ou não, bem como a incidência desse recurso, ao trabalho assalariado, assim como a outras formas de exploração do trabalho subordinado. Além da tentativa de fugir ao desemprego ou à precarização e também da busca por estabilidade no trabalho, outro fator importante é a questão das diferentes vertentes ideológicas que influenciam essas organizações.

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 são várias, podendo ser detectadas influências advindas do cooperativismo, do anarquismo, do *socialismo utópico*, do *socialismo científico* e da Igreja Católica. 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, como é o exemplo do MST. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 51-52, grifos dos autores)

A introdução da ideologia nessa discussão tornou-se uma necessidade, até porque se trata de uma temática abordada no capítulo anterior, mas que, pela especificidade daquele capítulo, não pôde ser abordada. Porém, ainda que neste capítulo seja enfatizada a questão da ideologia, não se subestima nem se ignora a importância de outras questões, além da ideologia, implicadas com o cotidiano dessas organizações.

Ainda que seja feita menção às OTAs, num tom que sugere generalização, ressalta-se que há inúmeras especificidades entre elas, com variações, em termos de implementação ou de avanços nos quesitos mencionados como desafios ou potencialidades (DAL RI; VIEITEZ, 2008; 2009; NOVAES, 2011; NOVAES; FARIA, 2009; 2011).

Além disso, ressalta-se que, para fins destas análises, estão sendo levadas em consideração principalmente OTAs que adotam perspectiva de classe social, assim como uma postura de vinculação com as lutas mais amplas das classes trabalhadoras, para além dos interesses e necessidades mais imediatos, corporativistas ou particulares.

Dados resultantes de pesquisas recentes, como, por exemplo, (ALANIZ, 2003; ARIOSI; DAL RI, 2004; DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES, 2011; NOVAES; DAGNINO, 2011; NOVAES; FARIA, 2011; VIEITEZ, 1997; VIEITEZ; DAL RI, 2001; 2009a; 2009b), apontam dificuldades em se conseguir, em parte, a participação e a adesão de trabalhadores aos princípios do trabalho associado, mesmo em OTAs em estágios mais avançados de aplicação desses princípios.

Como destacado no capítulo I, desde os primórdios do desenvolvimento do capitalismo industrial, setores ou movimentos de trabalhadores constituíram associações e escolas, dentre outras formas de organização, para fins não só de sobrevivência imediata, haja

vista a crescente precarização das condições de vida, mas também visando a radicais transformações no sistema vigente ou mesmo visando a uma formação econômico-social que não a do capital.

Essas iniciativas registram avanços e recuos, não obstante as inúmeras contradições e dificuldades, mesmo porque têm projetos contra-hegemônicos e perpassam a história das classes trabalhadoras, desde a Revolução Industrial até os dias atuais.

As potencialidades das OTAs, enquanto um processo autoeducativo das classes trabalhadoras com vistas à transição para além do capital, bem como os desafios e dificuldades por elas enfrentadas são das mais variadas ordens (ALANIZ, 2003; DAGNINO; NOVAES, 2011; DIAS, 2011; GALLO, 2004; NOVAES; DAGNINO, 2011; NOVAES; FARIA, 2009; 2011; SILVA, 2004; VIEITEZ; DAL RI, 2001; 2009).

Entre essas dificuldades estão a questão financeira, a questão da formação técnico-acadêmico-científica e, principalmente, a formação político-ideológica, que tem relações diretas com as ideologias e visões de mundo defendidas pelas organizações e com as ideologias e visões de mundo que permeiam a mentalidade de seus associados. Em última instância, as dificuldades e os desafios enfrentados pelas OTAs têm relações diretas ou indiretas entre si, além de, em certa medida, serem comuns a diferentes OTAs.

As OTAs, mais especificamente aquelas que se aproximam ou adotam uma perspectiva socialista, demonstram possuir significativo potencial educativo, principalmente no âmbito político-ideológico, pois se pautam pelos princípios da autogestão, nos limiares das condições objetivas e subjetivas, até porque não estão isentas dos efeitos das relações sociais – em especial as de produção – hegemônicas na formação econômico-social vigente (DIAS, 2011; GALLO, 2004; SILVA, 2004).

Empenham-se em superar ou romper com alguns paradigmas típicos do modelo de administração hierárquico-vertical e heterogerido e com o elemento fundante do capital, o trabalho assalariado. Combatem ainda o sexismo, o racismo e outras formas de hierarquizações verticais, como, por exemplo, geracional, étnica, acadêmica e econômica. Conforme Novaes e Faria (2011, p. 181) “A autogestão pressupõe a redução ao máximo dos níveis hierárquicos, para favorecer a horizontalização das relações no interior das empresas.”

Se, por um lado, as relações de trabalho, portanto, de produção, estabelecidas nas OTAs não estão isentas das contradições e dos conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, por outro lado, apresentam significativas diferenças e também avanços, se comparadas a organizações heterogeridas, que operam na lógica do mercado de trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008; 2009; NOVAES, 2011).

No que se refere às relações de trabalho propriamente ditas, destaca-se que o trabalhador associado não é um proprietário, no sentido hegemônico desse termo, nem mesmo vendedor ou comprador de força de trabalho. Assim, o associado tem uma relação de trabalho essencialmente diferente da realidade do trabalhador assalariado. Isso toca no ponto fulcral para manutenção ou mudança no sistema do capital, que é a questão da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado, dialeticamente relacionados entre si (DAL RI; VIEITEZ, 2008; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Na autogestão, as diferenças salariais são abolidas ou, quando existirem, serão decididas em comum acordo pelo coletivo de trabalhadores, pois este é o único critério objetivo a justificar as diferenças de remuneração. A inferiorização dos trabalhadores será abolida pela participação de todos nas decisões sobre os assuntos que dizem respeito à empresa e à sociedade, inclusive sobre por que produzir, o que, quanto e como será produzido determinado produto. *Num plano mais amplo, significa o controle da sociedade pelos trabalhadores.* (NOVAES; FARIA, 2011, p. 180, grifos nossos)

Porém, quando nem todos os associados têm afinidades ou entendem os pressupostos e, mais ainda, os objetivos do trabalho associado, pode haver conflitos ou descontentamentos, pois a adesão a uma OTA, por parte de determinadas pessoas, pode ser, ao menos num primeiro momento, decorrência da necessidade de sobrevivência imediata ou da falta de opção (ALANIZ, 2003; DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Assim, por um lado, há casos de associados que se sentem empregados; por outro lado, há casos em que associados sentem-se patrões (ARIOSI; DAL RI, 2004). Ambas as situações são incompatíveis com a perspectiva do trabalho associado (DAL RI; VIEITEZ, 2009; VIEITEZ, 1997). Há que se considerar, ainda, a cultura da apatia, da dependência ou da subordinação que, não raramente, leva associados a agirem como se trabalhassem em empresas heterogeridas, como aponta Gallo (2004) ao analisar empreendimentos econômicos solidários.

A formação técnico-acadêmico-científica é uma das questões que também demanda atenção, pois, além de, em alguns casos, estar vinculada diretamente às condições de sobrevivência das organizações, pode causar conflitos entre associados, seja por questão de ocupação de cargos ou funções e seus desdobramentos, dada a cultura meritocrática presente ou mesmo inerente ao sistema do capital, até porque o mais comum é que o referencial de análise da ampla maioria das pessoas sejam os pressupostos do mercado de trabalho, inconciliáveis com os pressupostos do trabalho associado (VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Além disso, a formação técnico-acadêmico-científica nos moldes hegemônicos comumente não confere com determinados princípios do trabalho associado, uma vez que

reflete os padrões de relações de trabalho e de produção inerentes ao sistema do capital – trabalho assalariado heterogerido, divisão hierárquico-vertical do trabalho, desenvolvimento sustentável, entre outros.

Isso implica riscos de serem estabelecidas relações de trabalho e critérios de produção subordinados aos equipamentos tecnológicos, e não à decisão dos trabalhadores associados, acentuando-se os riscos de distanciamento das propostas autogestionárias e, conseqüentemente, de aproximação dos modelos heterogeridos de produção (GUTIERREZ, 1997; MÉSZÁROS, 2002a).

A adoção ou não de determinados recursos ou processos tecnológicos tem implicação também com uma questão vital, que é a sustentabilidade. Para Mészáros (2005, p. 72, grifos do autor),

A sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte dos produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários’ e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital.

Portanto, a mudança de mentalidade precisa ocorrer não só no que se refere às relações humanas, mas também no que se refere às demais dimensões da natureza, na tentativa de se evitar ou reduzir as agressões ou determinados impactos negativos ao meio ambiente, questão elementar para a reprodução da vida no planeta. Isso demanda profundas alterações na produção, circulação e também no âmbito do consumo (MÉSZÁROS, 2002a; 2006).

Nakano (1997, p. 45) aponta que, apesar dos riscos implicados, na maioria das vezes pode tornar-se inviável a sobrevivência em alguns setores da produção sem a adoção de determinadas tecnologias, majoritariamente concebidas para a produção na lógica do capital.

No entendimento de Novaes e Dagnino (2004, p. 207) “As decisões e escolhas tecnológicas não são guiadas por critérios técnicos, mas incorporam os valores do capitalismo e fortalecem a acumulação do capital. O que nos levaria a pensar que a C&T existentes representam muito mais um obstáculo do que um veículo para a emancipação do ser humano.” Assim, a questão da aplicação da ciência e da tecnologia é um ponto de tensão nessas organizações.

Outro desafio que organizações autogestionárias enfrentam é a ausência ou a baixa incidência de participação dos associados nas diferentes instâncias das organizações, haja vista a resistência ou a recusa, pelos mais diversos motivos, de associados a se candidatarem ou a assumirem determinados cargos ou funções, em especial aquelas que demandam maiores responsabilidades e empenho pessoal (ARIOSI; DAL RI, 2004).

Gutierrez (1997, p. 28) sustenta que a participação é “questão clássica para a autogestão”.

Participar significa, em termos bem claros, mais trabalho! Tanto no que diz respeito ao cotidiano da produção, quanto nas questões de política administrativa e comercial. E a participação só é possível quando as pessoas estão sinceramente empenhadas nela, num ambiente de segurança e liberdade, confiando uma nas outras. Ou seja, no ambiente característico das experiências autogestionárias.

Apesar da filosofia e das práticas diferenciadas das OTAs, é comum que uma parcela de associados tenha sido educada, na prática, para o trabalho na lógica da heterogestão e, assim, estejam fortemente influenciados por posturas individualistas, culturas organizacionais e marcas de experiências anteriores (ARIOSI; DAL RI, 2004).

Conforme Ariosi e Dal Ri (2004) podem ocorrer ainda dificuldades advindas do fato de pessoas não aceitarem as decisões tomadas pelo coletivo. Por outro lado, o coletivo pode não aceitar opiniões muito divergentes. Dessa forma, o aprendizado vivencial de situações de conflitos e sua resolução são fundamentais para o desenvolvimento da cultura democrática.

Por se pautarem por modelos democráticos de gestão, em que todos participam das discussões, concepção e implementação das deliberações das assembleias, a própria dinâmica de funcionamento, organização e gestão das OTAs é “[...] um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto.” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 288). As organizações autogestionárias

[...] são boas fontes de preparação técnica, profissional e comercial para uma prática solidária e democrática dos sócios, dirigentes, executivos, técnicos e funcionários da organização [...]. A vivência cooperativista possibilita o intercâmbio de informações e de experiências dos associados entre si, entre os associados e outros profissionais e parceiros da cooperativa, por meio da prática da participação, discussão, avaliação, críticas e sugestões solicitadas a todos em assembleias e reuniões de grupo. Ainda a rotação e a renovação obrigatórias dos dirigentes possibilitam a formação de novas lideranças que poderão ter influência democrática em suas comunidades. (ARIOSI; DAL RI, 2004, p. 95-96)

Gutierrez (1997, p. 30) enfatiza que “Não há atalhos.” Para o êxito – ou mesmo redução dos riscos de fracasso – das iniciativas autogestionárias, é indispensável um envolvimento para além das relações meramente formais ou simulacros de coletivo, o que não ocorre de um momento para outro. Trata-se de um processo, envolvendo fatores complexos, demandando um processo educativo teórico-prático.

O efetivo engajamento do coletivo, em contraposição aos simulacros de envolvimento, isto é, meramente formais e aparentes, bem como o “[...] amadurecimento das questões

através da reflexão, do debate e da busca argumentativa [...]”, como contraponto ao “[...] falso atalho das eleições internas [...]” e a uma simples consulta censitária, são indispensáveis para o processo autogestionário (GUTIERREZ, 1997, p. 31).

As relações democráticas também demandam aprendizado. Quanto maiores as organizações, maiores os desafios, as dificuldades e os riscos de contradições a que estão sujeitas.

No entanto, no plano político, a evolução da democracia cooperativa não é linear e progressiva, mas efetiva-se com avanços e recuos próprios dos conflitos e das contradições da realidade econômica, social e política da sociedade. No cerne do movimento cooperativista existem várias contradições, dentre elas, pode-se citar que em cooperativas pequenas a participação nas assembleias gerais é intensa e abrangente, porém, quando as cooperativas crescem rapidamente e aumentam sua complexidade organizacional, há um declínio na participação política. Muitas organizações buscam uma maior descentralização administrativa e decisória para resgatar a participação do quadro social. (ARIOSI; DAL RI, 2004, p. 93)

Por outro lado, quanto mais amplas as experiências, maiores as complexidades e os desafios. Por conseguinte, em tese, maiores as possibilidades de contribuições significativas que sirvam de subsídio para que se possa planejar ou executar experiências mais amplas, envolvendo significativos setores das classes trabalhadoras.

Ariosi e Dal Ri (2004, p. 96) apontam algumas das potencialidades e dificuldades para a difusão e aprendizado de práticas autogestionárias.

As relações democráticas presentes na maioria das organizações desse tipo não podem, porém, ser separadas da estrutura e da dinâmica das relações capitalistas predominantes. Somente com uma visão de conjunto é possível realizar uma análise mais séria sobre o assunto. Mas elas podem, por exemplo, educar os indivíduos inclusive para uma prática democrática mais ampla na sociedade.

A educação se apresenta como uma possibilidade no processo rumo à autogestão e ao trabalho associado.

Neste contexto, vai ficando cada vez mais clara a necessidade de uma educação formal e política, porque elas não se separam. Ainda é tudo muito difuso, porém é inegável a recusa desses trabalhadores de viverem de maneira passiva aquilo que lhes é imposto. Aí pode estar a chave da subversão, a porta de entrada de um novo tipo de educação, formal e política, o exercício da democracia direta, numa sociedade em que a tecnologia, os mecanismos de controle e os sistemas de informação se sofisticam e penetram cada vez mais a vida de cada um de nós. Os trabalhadores das empresas de autogestão têm sido capazes de buscar e de exercitar aquilo que chamamos de democracia direta, abandonando a perspectiva de administrar as coisas e caminhando para uma gestão voltada para o sujeito que age. (NAKANO, 1997, p. 44)

Pode-se depreender dos argumentos apresentados pelos autores que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas OTAs é a questão da participação nas instâncias e nos processos decisórios.

Entre os desdobramentos disso, numa relação dialética de causa e efeito, está a tendência de que certas pessoas ou grupos ocupem, indefinidamente, cargos ou funções de liderança ou de tomada de decisões mais estratégicas, inclusive sob a alegação de que não há pessoas interessadas ou dispostas a fazê-lo.

Isso contraria um dos princípios fundamentais da autogestão e do trabalho associado, que é a igualdade substantiva e a participação de todos nos processos decisórios, rompendo com a dicotomia polarizada entre concepção/comando e execução/obediência.

Cabe, então, problematizar o potencial da educação no processo de conformação de mentalidades e de internalização de ideologias.

Todo processo educativo é necessariamente eivado de intencionalidade e imbricado com dada ideologia e visão de mundo.

Hasta tiempo muy reciente se creía que los ideales de la educación tenían un carácter universal y permanente, que una vez proyectados podían aplicarse en todo tiempo y lugar. Esta concepción, nacida del racionalismo de los siglos XVII y XVIII, encontró su más aguda oposición en la interpretación historicista de Dilthey, para quien la educación está sometida al mismo proceso histórico que la cultura y la sociedad, y que por tanto no hay ideales educativos válidos para todo tiempo, sino que cada uno tiene los suyos propios. Estos ideales de la educación dependen esencialmente de la visión del mundo y de la vida de cada época, y están constituídos por multitud de factores: políticos, filosóficos, religiosos, sociales, etc., los cuales cambian constantemente. (LUZURIAGA, 1959, p. IX)

Assim, parece pertinente analisar, com alguma prioridade, o papel da escola e suas consequências para a auto-organização e a autoeducação das classes trabalhadoras.

Como já vem sendo problematizado desde as primeiras páginas deste texto, a educação é um dos principais pontos de disputa na luta de classes, mesmo porque é uma das principais agências difusoras da ideologia das classes hegemônicas.

Dessa forma, por regra, a escola oficial educa as classes trabalhadoras para a subalternidade, para a venda de força de trabalho, enfim, para a aceitação e reprodução do modo de produção do capital.

Assim, nesta formação econômico-social, cindida em classes sociais antagônicas, é normal e necessário que, na perspectiva das classes hegemônicas, a escola eduque as classes trabalhadoras numa perspectiva unilateral – em contraponto à *omnilateral* – que é para o polo da execução e da subordinação, ou seja, o trabalho como princípio disciplinador, na perspectiva do capital.

A gestão democrática seria, então, uma das formas de se fazer com que a organização seja fortalecida internamente, fazendo com que as decisões sejam tomadas segundo a vontade da coletividade, e não conforme as ideias de pessoas isoladas ou de pequenas frações (SABBI, 2004), pois, a prevalência de interesses que não os da coletividade, implica riscos de se incorrer em “[...] valores próprios da sociedade atual, como o individualismo, a competição, o jogo de influência e a busca de benefícios pessoais através da cooperativa.” (ARIOSI; DAL RI, 2004, p. 101-102). Essas autoras (2004, p. 102) entendem que

A prática autogestionária exige das pessoas uma consciência diferente, com mais confiança, solidariedade e busca do bem comum. Porém, a prática educativa atual normalmente forma as pessoas na perspectiva do individualismo, da competição e da defesa dos interesses próprios, o que estimula as pessoas a tentarem conseguir vantagens umas sobre as outras.

Considerando-se que o trabalho associado, que aponta para um processo de transição para além do capital (DAL RI; VIEITEZ, 2008), demanda que as pessoas assumam postura de sujeitos históricos, portanto, que participem ativamente dos processos decisórios sociais que, em última instância, dizem respeito também à vida de cada pessoa, e considerando-se ainda que a escola oficial educa exatamente no sentido inverso ao do trabalho associado, pode-se inferir que o ensino oficial, a rigor, é um entrave para o avanço e para o êxito das OTAs.

Ainda que a gestão democrática esteja prevista na legislação (BRASIL, 1988; 1996b), a escola estatal – em todos os níveis de ensino – opera predominantemente na perspectiva burocrática, ainda que comumente gestores entendam e apresentem suas gestões como democráticas (FERRARO, 2009; 2011; HOJAS, 2007; LANZA, 2010; LIMA, 2008; OLIVEIRA, 2009; 2010; PIMPINATO, 2009; SANTANA, 2006; SANTOS, 2006; SANTOS, 2007; SERVILHA, 2008; SILVA, 2006). Exceções podem ocorrer quando setores das classes trabalhadoras conquistam a hegemonia na gestão da escola.

A organização da escola oficial estatal é resultado das relações sociais dominantes na sociedade. Dessa forma, nessa organização o que se pretende é a preparação das pessoas para a vivência, a aceitação e a reprodução desse padrão de relações (DAL RI, 2004), o que torna ainda mais complexas as tentativas de ruptura com determinadas condicionantes sociais.

Para Silva (2004, p. 53),

A sociedade democrática tem sido adjetivada por seus adversários como o reino da desordem, o lugar da confusão e do caos. Longe disso, a sociedade democrática e, em decorrência, escolas democráticas, possuem ordem e, por isso pedem disciplina. Entretanto, estas ordem e disciplina são de natureza tal que se baseiam na busca constante, histórica e humana, do equilíbrio entre liberdade e equidade.

Flores (1997, p. 123) sustenta que

Nenhum poder se desvela e se entrega de boa vontade. É preciso se aproximar dele aos poucos, minando com determinação e constância suas barreiras mais completas. É trabalho na contradição, o trabalho nas frestas, moroso, porém, frutífero, cansativo, porém o único possível.

A rigor, esses fatores refletem a ideologia e a visão de mundo do capital, inerentemente heterogestionário. Assim, “A incorporação bem sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões de comportamento típicos.” (GUTIERREZ, 1997, p. 29).

A adaptação do trabalhador à autogestão, segundo Gutierrez (1997, p. 29), requer esforços tanto pessoais quanto organizacionais, em especial no tocante à “adequação à cultura e história específica do grupo” e o “[...] envolvimento total com o trabalho, tanto no sentido técnico da execução de uma tarefa, como na gestão da organização (políticas financeiras, comerciais e administrativas).” Requer, ainda, a “[...] crítica e superação de uma formação autoritária e burocrática inculcada pelo meio social em sentido amplo (familiar, escolar, profissional, político etc.).”

Além disso, “Existe a tendência histórica à dominação, pela própria organização da sociedade em hierarquias, com predomínio da postura de cima para baixo. Ao poder é essencial que haja um lado minoritário que comande, e outro, majoritário, que seja comandado.” (FLORES, 1997, p. 118).

Silva (2004, p. 49) entende que “É possível pensar o trabalho educativo como instrumento para uma mudança social. Para tanto, torna-se necessário que o educador realize uma opção pelo tipo de sociedade a ser construída.”

Segundo Silva (2004, p. 51),

A criação de escolas democráticas, em nosso atual momento histórico, necessita o investimento em formação dos profissionais da educação, sejam docentes ou administradores. O desenvolvimento da relação ensino aprendizagem e a coordenação do esforço humano coletivo, em uma perspectiva democrática exigem competências que, usualmente, não estão disponíveis aos educadores.

Considerando-se que educação é processo, faz-se necessário que o trabalho educativo ocorra em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, já que “O conhecimento acumulado pelos estudantes sobre as organizações sociais, entendidas como o fenômeno constituído por duas ou mais pessoas com objetivos e tarefas comuns, permite avançar na constatação da realidade escolar.” (SILVA, 2004, p. 50).

As dificuldades enfrentadas pelas experiências autogestionárias não são casuais, pois, segundo Gutierrez (1983), a autogestão pode até ser tolerada em determinadas situações, mas

nunca incentivada de forma generalizada, visto ser contrária a uma das principais premissas do capital, a heterogestão.

Como apontado, os posicionamentos político-ideológicos dos associados é outra questão elementar. Por não entenderem ou não aderirem à filosofia e à proposta do trabalho associado, alguns associados entendem a organização apenas como uma espécie de empregador ou mesmo uma organização restrita unicamente aos interesses mais imediatos e corporativos, especialmente na esfera econômica.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2001, p. 101), “Os fatores que intervêm no comportamento e na mentalidade do trabalhador são inúmeros e de várias ordens, envolvendo aspectos psicológicos, ideológicos, culturais etc.” As relações sociais e de produção com base nos princípios do trabalho associado vão no sentido contrário aos princípios hegemônicos, comumente ensinados e aprendidos nas diferentes instâncias sociais – família, escola, igreja, trabalho/emprego, entre outras.

Uma das primeiras mudanças de mentalidade teria que ser em relação ao próprio processo democrático. Os simulacros de democracia parecem induzir significativos setores das classes trabalhadoras a uma espécie de descrédito na participação nos processos decisórios. Além disso, de uma maneira explícita ou não, em especial no mercado de trabalho, difunde-se a cultura da burocracia, da autocracia, do personalismo, entre outras, o que não favorece o desenvolvimento de uma cultura democrática. Há que se considerar, ainda, que a democracia é um tema controverso entre setores das esquerdas que, não raramente, fazem análises retilíneas dessa questão.

Para Mészáros (2002a, p. 42), “Sempre é incomparavelmente mais fácil dizer 'não' do que esboçar uma alternativa concreta para o objeto negado.” Todavia, “Dados recentes reafirmam o absurdo de se esperar soluções por meio de 'melhoramentos graduais' da estrutura do sistema do capital, quando, na verdade, tudo aponta na intensificação da desigualdade.” (MÉSZÁROS, 2002a, p. 283).

Portanto, “Fazer avançar reformas não reformistas, ou seja, de cunho democrático, é o grande desafio.” (DAL RI, 1997, p. 215). Conforme Mészáros (2005, p. 62-63, grifos do autor), “A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente [...] é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista.”

Ainda segundo Mészáros (2005, p. 67),

Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. Contudo, não poderia existir uma possibilidade real para isso no passado, devido à subordinação estrutural-hierárquica e à dominação do trabalho.

Inclusive por isso torna-se premente e necessária a continuidade da histórica luta de setores das classes trabalhadoras por uma educação própria e, num contexto de educação escolar estatal massificada e obrigatória, a luta pela conquista da hegemonia nessas escolas, a exemplo do que tem feito o MST, conquista essa que não ocorre sem conflitos (MARTINS, 2004).

No entendimento de Vieitez (1982) a busca pela conquista da hegemonia pelas classes trabalhadoras precisa ser uma constante, de forma a conquistar ou dificultar a manutenção da hegemonia das classes que ocupam o poder, a começar pelo aparelho escolar.

Em síntese, tudo isso quer dizer que a escola não deve ser abandonada à hegemonia ativa ou espontânea das classes dominantes. Os professores que efetivamente se sentem vinculados ao modo de ver e aos interesses das camadas populares, sobretudo a classe operária, devem procurar se unir e se organizar, devem procurar obter a hegemonia, seja no interior de cada uma das instituições de ensino isoladamente (de cada escola), seja no conjunto do sistema escolar. (VIEITEZ, 1982, p. 154)

Numa perspectiva das classes trabalhadoras, a gestão democrática nas escolas do Estado, além de representar algum avanço na possibilidade de interferir nos rumos da escola pública, possibilita também avanços no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento da cultura democrática, um exercício importante para que as classes trabalhadoras possam, ainda que limitadamente, iniciar o processo de saída do polo da passividade e da subordinação induzidas ou consentidas, passando a participar ativamente da luta pelo poder político, condição elementar para o processo de (auto)emancipação política.

Porém, até para que haja adesão à gestão democrática é necessária a internalização de uma espécie de – recorrendo a uma expressão de Bourdieu (2011) – *habitus*. Considerando-se que a escola é a única e principal instituição à qual, no Brasil, todas as crianças e adolescentes são obrigados a frequentar, diariamente, por no mínimo nove anos – correspondentes ao Ensino Fundamental –, o modelo de gestão adotado, se democrático, pode contribuir para a vivência e para o aprendizado de práticas democráticas.

Enquanto as classes trabalhadoras estiverem à margem do poder político, a manutenção da hegemonia do capital sobre o trabalho, ou seja, a governabilidade, tendencialmente continuará passível de ser mantida. A formação e a atuação políticas são fundamentais para o processo de conquista do poder e para a emancipação política das classes trabalhadoras (DAL RI; VIEITEZ, 2008; NOVAES; FARIA, 2011).

Retoma-se, então, uma questão já colocada pelos Movimentos analisados: qual o papel dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, ou seja, da educação escolar, da ciência e das tecnologias no processo de emancipação das classes trabalhadoras? A resposta, bastante assertiva, é principalmente subsidiar as lutas – nos âmbitos político, econômico e cultural – num plano mais imediato, com vistas a suprir suas carências e necessidades mais prementes; num plano mais mediato, a difusão e consolidação das respectivas ideologia e visão de mundo. Ressalta-se, porém, que, em última análise, ambas as dimensões – imediata e mediata – precisam estar coordenadas entre si.

Por isso a necessidade de articulação dos diferentes tipos de educação – formal, não formal, informal – para a autoeducação das classes trabalhadoras. Nesse sentido, pelos motivos apresentados, as OTAs cumprem importante papel na educação dos trabalhadores. As organizações que têm vinculações com as lutas mais amplas das classes trabalhadoras têm seu potencial educativo ampliado, pois além de contribuírem para a autoeducação dos próprios associados, contribuem também para o processo educativo de outros setores dessas classes.

Como reiterado, Gutierrez (1983) argumenta que no sistema do capital as experiências autogestionárias, isoladamente, podem até ser toleradas, porém, não incentivadas. Ressalta ainda que “[...] o termo autogestão pode vir relacionado a propostas patronais que abram caminho a algum tipo de participação dos trabalhadores visando exclusivamente o ajuste ou aperfeiçoamento do sistema capitalista ou da forma de produção heterogerida.”

Dal Ri e Vieitez (2008) apontam uma praxe do capital, que é a tomada, por empréstimo, de bandeiras das classes trabalhadoras, como ocorre, por exemplo, com a questão do cooperativismo e com a da gestão democrática, originalmente concebidas por setores das classes trabalhadoras.

Segundo Lodi (1997, p. 94),

[...] embora estas organizações suprimam os elementos mais agressivos das relações de trabalho fundadas nas classes sociais, elas não podem por si mesmas abolir as classes, portanto não podem abolir totalmente os mesmos fenômenos de desigualdade e conflito engendrados pela estrutura de classes. Dessa forma, esse é mais um dos fatores que tensionam essas organizações, fazendo com que seu avanço e/ou seu retrocesso seja dependente do projeto pragmático dos atores envolvidos.

Entretanto, além de serem experiências pontuais, de alcance ou repercussão relativamente pouco significativos junto às classes trabalhadoras, sua viabilidade e possibilidade de continuidade e expansão parecem restritas e, a longo prazo, uma incógnita (GUTIERREZ, 1983; VIEITEZ, 1997; VIEITEZ; DAL RI, 2009).

Novaes e Faria (2011, p. 209) acreditam que

[...] as Cooperativas e Associações de produção, comercialização, consumo etc. são experiências práticas de auto-organização dos trabalhadores que podem ser potencializadas numa conjuntura de transformação social que tenha em vista a transcendência do trabalho alienado. Ao mesmo tempo, pode-se presumir que as Cooperativas e Associações de Trabalhadores, caso permaneçam isoladas de outras lutas sociais, definirão ou sobreviverão a duras penas. Elas dificilmente poderão avançar rumo à desmercantilização e ao controle global do processo de trabalho pelos produtores associados.

A partir do apontamento de Marx (2012) de que a emancipação das classes trabalhadoras será obra dessas próprias classes, pode-se inferir que a educação que contribuirá para a emancipação dos trabalhadores só pode ser concebida, gerida e executada pelos próprios trabalhadores.

Nessa perspectiva, ocupar a escola estatal, como faz o MST, é uma alternativa não só para executar e gerir a própria educação. A luta de classes ocorre inclusive no plano das ideias – a ideologia –, mas não se restringe a esse plano. Como já argumentado, cada vez mais a educação é alvo de controles, seja por cooptação, seja por coerção (CAÇÃO, 2007; CARVALHO; BAUER, 2011; LOUREIRO, 2011; MOURA, 2013; VIEITEZ; DAL RI, 2011). Por outro lado, cada vez mais a educação tem sido objeto de disputas, interna ou externamente às classes sociais, o que demonstra algumas permanências históricas, em especial aos princípios elencados nesta pesquisa.

As experiências desses Movimentos, as do socialismo histórico, as diversas experiências autogestionárias de grande porte, ocorridas desde a Revolução Industrial em diferentes países ou continentes, bem como experiências de OTAs de menores portes em diferentes países, suscitam inúmeras questões, apresentam diversas potencialidades, às quais correspondem inúmeros desafios.

Tentando não incorrer em idealismo ou mesmo numa espécie de etnocentrismo educacional ou pedagógico, pode-se afirmar que a educação – no sentido *lato* (para além da escola), vinculada organicamente às atividades políticas, econômicas e culturais – é fator elementar ou indispensável, ainda que não suficiente, para o aumento das chances de êxito de experiências autogestionárias, bem como de iniciativas com vistas à emancipação política das classes trabalhadoras e à emancipação humana.

O caráter estratégico da educação para o processo revolucionário pode ser verificado em escritos de Marx (1984; 1999; 2002; 2012) e de Marx e Engels (1978; 1982; 1999), bem como de Lenin (1978; 1983) e de Trotski (1969) entre outros, que vivenciaram a Revolução Russa, assim como momentos anteriores e posteriores a ela.

As experiências do trabalho associado na atualidade continuam a demonstrar a indispensabilidade da educação para o êxito dessas organizações. Isso porque *viver*, ainda que, inicialmente, apenas num ambiente de trabalho autogestionário demanda, no mínimo, alguma disposição para se afastar de valores e ideologias inerentes ou cultivados pelo capital.

Considerando-se que, desde o nascimento, comumente, as pessoas estão expostas ao processo de internalização dos valores e ideologia hegemônicos, cuja adesão ou internalização nem sempre são opcionais, o processo de distanciamento desses e de aproximação dos princípios do trabalho associado não é uma empreitada isenta de percalços, pois implica mudança de mentalidade, intrinsecamente ligada à ideologia.

Contraditoriamente, por um lado, ao se analisar determinadas produções acadêmicas relacionadas às áreas da Educação ou da Pedagogia, verifica-se que é comum que seja superestimada, muitas vezes, com exclusividade, a educação ou até mesmo a educação escolar apenas, como elemento suficiente para a consecução de transformações radicais na formação econômico-social ou mesmo uma revolução que encaminhe para além do capital. Por outro lado, ao se analisar determinadas produções da área de Ciência Política, entre outras, é comum que a educação seja subestimada ou mesmo ignorada para fins de transformações sociais ou mesmo de uma revolução que encaminhe para além do capital.

Portanto, um dos principais aprendizados decorrentes dessas experiências autogestionárias é a necessidade de se atuar, de maneira articulada e simultânea, nas esferas da política, da economia e da cultura, e que a educação tem que ser vinculada organicamente a essas três esferas, para evitar tanto o teorismo, quanto o ativismo.

Considerando-se que as organizações das classes trabalhadoras são uma espécie de educador coletivo, é oportuno recorrer à tese de Marx (1999) de que o próprio educador precisa ser educado, para se refletir sobre a imprescindibilidade da autoeducação política especialmente, uma vez que, em parte, as dificuldades enfrentadas por essas organizações refletem a mentalidade das pessoas que a compõem.

Um dos legados que deixam os Movimentos analisados nesta pesquisa, entre outros, é que a educação é um componente imprescindível para os embates das classes trabalhadoras.

Como educação e ideologia são questões intrincadas, parece oportuno problematizar a questão da elaboração e da constituição de uma ideologia e de uma visão de mundo concernente à classe trabalhadora, um dos princípios tratados nesta pesquisa.

As classes trabalhadoras talvez estejam configuradas por inúmeras frações ou tendências. Um dos desafios atuais é a multiplicação de movimentos sociais que surgem dentro ou a partir de movimentos existentes, especialmente os denominados novos

movimentos sociais, que não aplicam as categorias classe social ou luta de classes (GOHN, 2008; PINHEIRO, 2007; 2008; 2010).

Outro desafio é a questão da consciência, da identidade ou do pertencimento a classes sociais, um campo relativamente complexo.

Na perspectiva marxista, o que define objetivamente a posição de classe das pessoas é a posição ocupada na produção, ou seja, se proprietário dos meios de produção ou se vendedor de força de trabalho. Mas, qual o percentual das classes trabalhadoras que adotam esse ponto de vista? Se se considerar e se conferir com a realidade o apontamento de Marx e Engels (2007) de que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, é possível, se não provável, que amplos setores das classes trabalhadoras se identifiquem e entendam as relações sociais a partir da lente, isto é, da ideologia hegemônica.

A crise econômica tem sido cada vez mais agravada, crise essa que provavelmente impacta negativamente as condições de vida da ampla maioria das classes trabalhadoras, de diferentes países do mundo. Todavia, a crise econômica, por si, não tem potencial de provocar mudanças estruturais, sendo necessária a intervenção política.

Portanto, a questão ideológica parece fundamental para a análise da dinâmica da luta de classes, pois, mesmo com a progressiva precarização das condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras, inclusive em países centrais do capitalismo – com crescentes e constantes retrocessos em termos de direitos conquistados no dito Estado do bem-estar social –, mesmo havendo movimentos de resistência, não parecem tão amplos e, menos ainda, generalizados, a ponto de colocar em risco o sistema do capital. O mais comum é que significativos setores dos movimentos de massas apresentem demandas circunscritas ao âmbito republicano ou liberal, o que, em certa medida, não deixa de ser importante.

Mesmo com as evidências ou demonstrações empíricas de que os principais pressupostos ideológicos e promessas do capital são inviáveis de serem concretizados e universalizados sob este sistema, dada a própria lógica pela qual é regido, não chega a haver reações proporcionais ou à altura das massas atingidas pelos efeitos da crise. Dois exemplos talvez sejam representativos na atualidade: a) a inviabilidade de mudanças estruturais, em especial no âmbito econômico, por intermédio do sufrágio universal; b) a histórica tese liberal da educação como panaceia para todos os problemas sociais, inclusive para o desemprego. Essa espécie de desmascaramento tem ocorrido tanto em países periféricos, quanto em países centrais do capitalismo, corriqueiramente apresentados ao mundo como uma espécie de vitrine do polo mais avançado do capitalismo.

Raciocinando a partir de Thompson (1987a), a consciência, a identidade ou o sentimento de pertença à dada classe social não é uma questão nata, decorrência automática ou mecânica da posição ocupada na produção. São questões processuais e dinâmicas, ou seja, classe é uma relação, não é uma coisa. Desdobra-se, então, noutra questão: bastariam a consciência, a identidade ou o sentimento de pertença às classes trabalhadoras para se posicionar contrariamente à ideologia e à visão de mundo das classes hegemônicas?

A questão da ideologia há tempos ocupa lugar privilegiado entre diferentes classes sociais. Nas Ciências Sociais, por exemplo, é um dos conceitos mais polissêmicos e polêmicos (LÖWY, 1992). No marxismo, é uma categoria elementar, destacando-se, por exemplo, a atenção dedicada a essa questão por Marx e Engels (2007), por Althusser (1999), Mészáros (2004), Žižek (1999), entre outros autores.

Numa perspectiva marxista, o ser social está relacionado à posição em que se encontra ou que ocupa na produção. Já a consciência social é a forma como o ser social entende sua posição, sendo que o ser social determinaria a consciência. Isso remete à questão da classe em si e da classe para si (FLETT, 2006). Porém, no plano empírico, como funciona o mecanismo da ideologia? Trata-se de uma questão fundamental para a auto-organização das classes trabalhadoras.

Se a ideologia tem papel de destaque, os processos educativos, em especial a escola, não têm como ficar alheios a esse debate, haja vista a importância do aparelho escolar no processo de difusão e consolidação de ideologias.

Althusser (1999) aponta a escola como o principal aparelho ideológico do Estado. Com a multiplicação e a sofisticação dos aparelhos ideológicos, a escola continuaria a ocupar a posição de principal agência ideológica? Porém, independentemente da posição que ocupe num possível *ranking*, a importância dela pode ser deduzida a partir do controle que o Estado continua a exercer sobre ela, em especial sobre a gestão do currículo. As disputas pelo aparelho escolar podem ser exemplificadas, ainda, pela crescente implementação de projetos vinculados a organizações das classes hegemônicas, como, por exemplo, para difusão do empreendedorismo (DE CARLI, 2000).

Como aponta Althusser (1999), os aparelhos ideológicos e repressivos do Estado operam, simultaneamente, por intermédio da ideologia e da violência, priorizando uma ou outra dimensão, conforme a característica principal de cada aparelho. Mészáros (2005) ressalta que quando a ideologia não consegue cumprir eficazmente seu papel, qual seja, a manutenção do consenso, os aparatos repressivos são colocados em ação.

A formação econômico-social, por intermédio das mais variadas instâncias sociais, especialmente nos processos produtivos, educa para a sociabilidade hegemônica. Assim, parece oportuno questionar o papel da escola na manutenção do consenso, quando a realidade, há tempos, vem demonstrando, com cada vez maior ênfase, o caráter falacioso da ideologia da educação como panaceia, em especial no que se refere à tese da meritocracia e da empregabilidade, dada a intensificação da crise econômica, do desemprego e da precarização, tanto do trabalho, quanto das condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras.

Há um acúmulo de experiências históricas para se ter noção de que as promessas do capital não são passíveis de serem concretizadas de forma plena, generalizada e definitiva. Estaria na ideologia uma explicação para que, não obstante todos os indícios, as condições objetivas e subjetivas, em tese, propícias ao desencadeamento de tensões sociais ou mesmo de um processo revolucionário, a governabilidade seja mantida?

Um sistema educacional próprio ou adequado às respectivas ideologia e visão de mundo parece coerente com o pressuposto marxista de que a emancipação das classes trabalhadoras será obra das classes trabalhadoras (MARX, 2012), inclusive porque o mais comum é que não se abdique do poder (DAL RI, 1997; FLORES, 1997). A educação não tem como ser neutra ou apolítica, sendo, portanto, necessariamente veiculadora de uma ideologia e de uma visão de mundo.

Vale ressaltar que ideologia e visão de mundo, duas categorias que compõem um dos princípios analisados nesta pesquisa, não são questões simples, nem mecânicas. Além disso, categorias lógicas ou postulados racionais não necessariamente dão conta da complexa realidade.

Se se considerar a tese de Marx e Engels (2007) de que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, a tese de Rousseau (1973) de que o povo bem instruído não deliberaria contra os próprios interesses, encontraria sustentação empírica, se considerada a realidade atual?

É crescente a incidência de miséria, fome, guerras e outras mazelas que impactam negativamente a vida da ampla maioria das classes trabalhadoras, o que, no plano racional, em tese, poderia levar parte significativa dessas classes a empreender ações práticas com vistas a combater o modo de produção vigente. Quais as razões para que isso não ocorra? Por outro lado, cabe questionar e registrar também o êxito de movimentos sociais, como o MST, na mobilização de trabalhadores nas lutas sociais.

As chances de união das classes trabalhadoras, na atualidade, parecem cada vez mais remotas, haja vista a histórica concorrência existente entre suas frações, concorrência essa

estimulada inclusive pelas ditas políticas públicas, comumente focais, que, contraditoriamente, contribuem para a fragmentação das classes trabalhadoras, numa perspectiva de dividir para governar. São inúmeros os fatores que corroboram para a fragmentação e a concorrência entre frações das classes trabalhadoras.

A história não é teleológica, estando por ser feita pela humanidade, não havendo, portanto, seres ou – recorrendo a uma expressão de Smith (2003) – *mãos invisíveis* a fazerem a história.

Althusser (1979, p. 85-86, grifos do autor), realizando uma análise das contradições e do processo revolucionário na Rússia especialmente, apresenta o seguinte argumento:

[...] toda a experiência revolucionária marxista demonstra que se a contradição em geral [...] é bastante para definir uma situação onde a revolução está ‘na ordem do dia’, ela não pode, por sua simples virtude direta, provocar uma ‘situação revolucionária’, e, com maior razão, uma situação de ruptura revolucionária e o triunfo da revolução. Para que essa contradição se torne ‘ativa’ no sentido mais lato, princípio de ruptura, é preciso uma acumulação de ‘circunstâncias’ e ‘correntes’ tais que, qualquer que seja a origem e o sentido (e numerosos dentre eles são *necessariamente, pela* sua origem e pelo seu sentido, paradoxalmente estranhos, até mesmo ‘absolutamente opostos’ à revolução), possam ser ‘fundidas’ em uma *unidade de ruptura*: quando conseguem *agrupar* a grande maioria das massas populares no assalto a um regime para cuja *defesa* as classes dirigentes se acham *impotentes*. Essa situação supõe não apenas a ‘fusão’ das duas condições fundamentais em uma ‘crise nacional única’, mas ao se tomar à parte (abstratamente) cada uma delas, supõe, cada qual, também a ‘fusão’ de uma ‘acumulação’ de contradições. Como, por outro modo, seria possível que as massas populares, divididas em classes (proletários, camponeses, pequenos-burgueses), pudessem, consciente ou confusamente, jogar-se *em conjunto* num assalto geral contra o regime existente?

Esse autor (1979, p. 85, grifos do autor) remete a Lenin, que, tratando da Revolução Russa, escreve

[...] ‘a revolução somente pode triunfar quando ‘os de baixo’ não querem mais viver e os ‘os de cima’ não podem continuar a viver à *maneira antiga...*’ [...] ‘Se a revolução triunfou tão depressa... foi unicamente devido a que, em razão de uma situação histórica de uma extrema originalidade, *correntes absolutamente diferentes*, interesses de classes absolutamente heterogêneos, tendências sociais e políticas absolutamente opostas se fundiram com uma notável coerência...’ [...].

Tentando problematizar o momento histórico atual, esses apontamentos de Althusser (1979) instigam a alguns questionamentos, entre eles: a) parece haver contradições suficientes para causar descontentamento entre amplos setores das classes trabalhadoras; b) há setores dessas classes organizados em movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, entre outros, dispostos e empenhados em tentar desencadear um processo revolucionário, como se pode constatar a partir dos diversos movimentos e manifestos que vêm ocorrendo em diferentes

países e continentes; c) são comuns manifestações de descontentamento de setores das classes trabalhadoras com as condições de vida a que estão submetidos.

Diante disso, questiona-se, com base nos argumentos de Lenin apresentados por Althusser (1999): continuariam os de baixo a querer viver à maneira antiga, apesar das condições de vida cada vez mais precarizadas a que são submetidos amplos setores das classes trabalhadoras? Se sim, o que os levaria a quererem continuar a viver assim ou a não reagirem? Em que medida a incipiência das ideologias de setores das classes trabalhadoras ou mesmo a inexistência de uma ideologia concernente à classe trabalhadora corroborariam para a continuidade do êxito da ideologia hegemônica e, por conseguinte, para a manutenção do *status quo*? Considerando-se a educação enquanto um complexo ou uma totalidade – informal, não formal e formal –, qual o papel e qual o potencial da escola, isolada ou articuladamente, a essas outras dimensões educativas? Em suma, seria o êxito da ideologia hegemônica decorrência do insucesso ou da incipiência das ideologias das classes trabalhadoras ou da inexistência de uma ideologia e de uma visão de mundo concernentes à classe trabalhadora?

Conforme Demo (1988) a ideologia é um sistema que tem implicações teórico-práticas na vida das pessoas. Marx (1999), na terceira tese contra Feuerbach, sustenta que os homens são produtos das circunstâncias e da educação. Isso remete ao potencial (limitado e contraditório) das OTAs, que procuram adequar as relações sociais, de forma a propiciar vivências em conformidade com valores, ideologia e visão de mundo visados.

Considerando-se que a educação – formal, não formal ou informal – integra o aparato ideológico, disputar com as classes hegemônicas a educação dos trabalhadores parece uma medida fundamental para fazer com que estes se distanciem da ideologia e da visão de mundo hegemônicas e se aproximem da ideologia e da visão de mundo das classes trabalhadoras. Porém, reiterando, as classes trabalhadoras estão divididas, dada uma espécie de espectro de necessidades e interesses mais imediatos e pragmáticos, inclusive relacionados à própria sobrevivência.

Essa seria uma questão-chave indispensável, ainda que não suficiente, para ampliar a possibilidade de união das classes trabalhadoras, o que possivelmente poderia propiciar condições para que fossem desencadeadas ações práticas no sentido de se combater o sistema, até porque para combater as dificuldades externas faz-se necessário combater simultânea, mas primeiramente, as dificuldades internas, pois se as pessoas não estiverem convencidas da pertinência, viabilidade, legitimidade, necessidade, possibilidade ou mesmo da probabilidade de êxito no processo de emancipação política e de emancipação humana, provavelmente

sequer haverá um contingente significativo disposto a se envolver nesse embate. Por isso a importância dos estudos como componente do processo de desvelamento da ideologia hegemônica e de envolvimento das classes trabalhadoras nas lutas.

Marx e Engels (1982, p. 21) já chamavam a atenção para o fato de que “Os proletários nada têm a perder a não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar.”, conclamando os trabalhadores de todos os países à união. Ou seja, as condições materiais, com variações decorrentes principalmente dos diferentes momentos históricos, para que as classes trabalhadoras se rebelem, há tempos estão dadas. Estaria na não constituição de uma ideologia e de uma visão de mundo concernente à classe trabalhadora uma chave explicativa para que as coisas continuem como estão?

Porém, coerentemente com esta abordagem, a ideologia é apenas uma dimensão da luta de classes e, por isso mesmo, isoladamente ou sem ação material, não tem desdobramentos práticos. Todavia, sem o aporte da ideologia, as chances de união e de ação conjunta das classes trabalhadoras para intervenção na realidade parecem reduzidas.

Os Movimentos mencionados especialmente, assim como determinadas OTAs, não só sabem o que não querem, em termos de educação, ideologia, enfim, de visão de mundo, mas, mais do que isso, sabem o que querem, constituindo os respectivos projetos de educação, ideologias e visões de mundo, tentando, na medida do possível, colocá-los em prática imediatamente, independentemente das dificuldades, limitações e contradições. Esse talvez seja um dos principais legados desses Movimentos, demonstrar os ônus e os bônus dessas empreitadas, bem como as possibilidades ou probabilidades, sejam de insucesso, sejam de êxito.

CONCLUSÃO

Como enunciado, esta pesquisa teve como objetivo geral verificar os principais princípios teórico-práticos educacionais do MST, dos owenistas e dos cartistas e se tais princípios são comuns. Como ressaltado inicialmente, os princípios enunciados foram elaborados para fins desta pesquisa, portanto, não necessariamente constam nos documentos e bibliografias analisados desses Movimentos, menos ainda com as terminologias ou categorias empregadas nesta pesquisa.

Os objetivos específicos foram: a) verificar a forma de operacionalização dos princípios educativos nas experiências educacionais levadas a cabo pelo MST, pelos owenistas e pelos cartistas; b) proceder a um cotejamento entre os princípios educativos implementados pelos três Movimentos discriminados.

Em relação aos objetivos, tanto o geral, quanto os específicos, considera-se que foram atingidos de forma satisfatória. Entretanto, no que se refere aos objetivos específicos, não foi possível aprofundar ainda mais o cotejamento, conforme a expectativa inicial, principalmente pelo fato de que, em relação aos owenistas e aos cartistas, há pouquíssima bibliografia e os textos analisados não tratam suficientemente de algumas das questões visadas nesta pesquisa. Já em relação ao MST a situação se inverte, pois, além de relativamente farto material publicado pelo próprio Movimento, há um número significativo de pesquisas, inclusive empíricas, sobre seu projeto educacional.

Os dados levantados confirmam que os Movimentos têm princípios educativos comuns e transcendentais, tese aventada por Dal Ri (2012) e que norteia esta pesquisa, mais especificamente no que se refere aos Movimentos analisados, quais sejam o owenismo, o cartismo e o MST.

Esses princípios são: a) elaboração e implementação de um projeto próprio de educação conforme as necessidades e ideologias dos respectivos Movimentos; b) a negação dialética da educação escolar hegemônica ou estatal; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) ações visando formar os próprios educadores em consonância com a concepção de mundo e de educação dos respectivos Movimentos; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo; f) constituição e veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora.

É importante reiterar que, caso se efetue uma análise restrita à dimensão da Pedagogia, isto é, da parte da ciência que trata do processo de ensino-e-aprendizagem, alguns dos aspectos ressaltados como uma espécie de diferencial ou de avanço nos projetos educativos

desses Movimentos, especialmente no que se refere à gestão democrática, à vinculação entre ensino e trabalho e à formação de professores, podem ser entendidos como triviais ou mesmo nada originais.

Como mencionado, os cartistas e os owenistas incorporaram principalmente contribuições de Lancaster e de Pestalozzi, que eram propostas modernas, que incorporavam pressupostos científicos e elementos progressistas que iam ao encontro de necessidades educacionais desses Movimentos, que refutavam o ensino pautado em métodos ineficazes, conservadores ou ultrapassados. Em alguma medida, o MST também incorpora, em caráter de síntese, contribuições de diferentes tendências pedagógicas.

Ainda que algumas propostas apresentem avanços em determinados quesitos, se considerado o aspecto estritamente pedagógico, elas têm limites objetivos, uma vez que, em última análise, não têm subjacentes a elas um referencial teórico que proponha rupturas radicais com a formação econômico-social vigente.

Todavia, o projeto educativo desses Movimentos não se restringe à dimensão didática ou metodológica. Assim, a vinculação entre ensino e trabalho não tem apenas finalidade – recorrendo a uma expressão quase paradoxal e comum na área pedagógica – de tornar concretos conteúdos abstratos e, com isso, melhorar o processo de ensino-e-aprendizagem, como postulam algumas abordagens pedagógicas.

Da mesma forma, a gestão democrática radical ou substantiva não é apenas uma metodologia visando tornar a gestão da escola mais eficiente em termos de aplicação de recursos, de desempenho em avaliações e, possivelmente, em termos de qualidade do ensino. Em última instância, além de colocar todos na situação de sujeitos ativos e em condições de igualdade real nas instâncias e nos processos decisórios, tem em vista também uma educação teórica e prática que rompa com a dicotomia polarizada e hierárquico-verticalizada entre quem concebe/comanda e quem executa/obedece.

O diferencial em relação aos princípios enunciados está para além da dimensão pedagógica, ou seja, está vinculado à dimensão educativa. Portanto, a diferença está na filosofia e na visão de mundo que embasam o projeto educativo.

Para esses Movimentos os princípios enunciados não se tratam de um fim em si mesmo, mas estão diretamente imbricados com as finalidades, objetivos, ideologias e visões de mundo desses Movimentos.

Pelo fato de os projetos educativos desses Movimentos terem vinculações orgânicas com os respectivos projetos políticos, a educação tem que, necessariamente, se pautar pela práxis. Esse é um dos principais diferenciais da educação desses Movimentos, em especial do

MST. Uma educação, por mais radical que se apresente e por mais que faça incisivas críticas ao sistema vigente, se não resultar em intervenções na realidade, torna-se inócua, resvalando numa espécie de idealismo. Os princípios enunciados não teriam efeito algum se não fossem colocados em prática pelos Movimentos.

A pesquisa contribui no sentido de ajudar a trazer à tona, em forma de cotejamento, alguns aspectos da atuação, em especial no campo da educação, de Movimentos, em certa medida, considerados – fazendo uso de palavras de Teixeira (2002) – *utópicos, hereges e malditos*.

Ainda que Teixeira (2002), dentre os Movimentos analisados nesta pesquisa, esteja fazendo referência apenas aos owenistas, pode-se cogitar a contemplação dos cartistas e especialmente do MST nessa tríade.

Maldito porque comumente todo movimento (auto)organizado contra-hegemônico de trabalhadores é assim considerado pelas classes hegemônicas. Herege porque, além de não comungar com a ideologia e com a visão de mundo hegemônicas, o MST não se prende a um ou outro autor ou corrente teórica, mas se apropria deles conforme a própria dinâmica do Movimento. Utópico – na acepção científica, como apontado por Mannheim (1972) – porque busca uma formação econômico-social que ainda não existe, mas que é passível de concretização.

A importância principal do MST, assim como de outros movimentos sociais de trabalhadores, é fazer com que estes se auto-organizem e, com isso, tenham capacidade de tensionar os limites impostos pelo sistema. Com isso, possibilita, por um lado, verificar que o sistema do capital não é algo tão simples e fácil de ser superado, mas, por outro lado, possibilita constatar também que o capital não é a-histórico, eterno, invencível. Entretanto, para esse enfrentamento é necessário um projeto político-ideológico que inclui necessariamente um projeto educativo organicamente vinculado à práxis política e econômica.

Todos os Movimentos mencionados foram/são alvos de críticas depreciativas, ora mais, ora menos incisivas, tanto por setores da direita, quanto da esquerda. No caso da esquerda, o mais comum é encontrar críticas em relação à distância entre o enunciado/preendido (a teoria) e o realizado (a prática). Considerar as inúmeras críticas procedentes ou não, é uma questão que depende da perspectiva de análise e que foge aos objetivos desta pesquisa.

Algumas questões suscitadas no decorrer desta pesquisa são: o que se pode aprender das atuações de cada um desses Movimentos? O que se pode aprender do cotejamento desses

Movimentos, por conseguinte, da apreensão do percurso histórico das classes trabalhadoras em relação à educação, em especial no que se refere aos princípios elencados?

Uma necessidade que parece se colocar às classes trabalhadoras é a definição do papel da escola, ou seja, dos conhecimentos técnico-acadêmico-científicos, no processo de luta pela hegemonia política, econômica e cultural. Uma história da educação, escrita e analisada numa perspectiva das classes trabalhadoras, parece fundamental para subsidiar decisões.

Pues bien, la historia de la educación nos sirve para orientarnos no solo sobre el pasado, sino tambien sobre el presente, ya que éste se halla constituído em gran parte por aquél. Por eso los estudios históricos sobre la educación y la pedagogia se han multiplicado em los últimos años y por eso han llegado a constituir uma parte esencial en la enseñanza de la ciencia de la educación. (LUZURIAGA, 1959, p. X)

Uma questão central que se coloca desde os primeiros esboços das iniciativas ou experiências educacionais é que tipo de conhecimento, bem como sua finalidade ou aplicação, interessa às classes trabalhadoras.

Indicativo disso são as históricas e atuais disputas em torno do currículo oficial das escolas. Os owenistas e cartistas colocam em evidência o conhecimento útil, o que, no caso do MST, é colocado com outras palavras, porém, marcando firmemente a posição de que os conhecimentos técnico-acadêmico-científicos têm que, necessariamente, atender aos interesses e às necessidades das classes trabalhadoras. Exemplifica uma parcela dessa posição, numa perspectiva mais imediata, a defesa da educação do campo para os povos do campo, além das adequações de caráter mais mediato e amplo, como a adequação político-ideológica do currículo.

Mais significativo ainda é que essas adequações não ficam restritas à dimensão conceitual, portanto, do currículo formal, mas têm que estar em estreita consonância com a dimensão atitudinal, portanto, com o currículo oculto, o que potencializa inúmeras vezes os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas OTAs, em especial pelo MST.

As questões relacionadas com os princípios enunciados são de ordem coletiva, portanto, não são de alçada de uma pessoa, pequenos grupos ou mesmo um ou outro movimento social, inclusive porque iniciativas isoladas de experiências educacionais, como as mencionadas, tendem a ser perseguidas, reprimidas ou mesmo extintas, seja pelas dificuldades enfrentadas para manutenção de uma estrutura ou sistema educativo próprio, seja pela intervenção das classes hegemônicas, em especial por intermédio do aparelho de Estado. Todavia, apesar das dificuldades ou das repressões, a história tem demonstrado que setores das classes trabalhadoras insistem em resistir e em empenhar ações na tentativa de constituir, difundir e fortalecer suas ideologias e visões de mundo.

Por um lado, esses princípios são comuns e transcendentais entre setores das classes trabalhadoras. Por outro lado, o combate ao capital, de forma veemente, tais princípios, o que indica o potencial de risco à ordem ou à governabilidade que representa, em última instância, a auto-organização das classes trabalhadoras, seja no âmbito da economia, da política ou da cultura. Esse risco torna-se maior ainda quando a atuação nessas instâncias ocorre de forma articulada e simultânea.

A educação é um campo historicamente objeto de disputa entre classes e frações de classes. Na atualidade, os conflitos e disputas aumentam, envolvendo diferentes segmentos das classes trabalhadoras que lutam, seja contra a privatização da educação, seja pela sua democratização, isto é, pela conquista da hegemonia na gestão da educação oficial.

Há indicativos de que a tendência é de que esses conflitos e disputas continuem a crescer, dado o caráter estratégico da educação para a manutenção, combate ou conquista da hegemonia ou do consenso, em especial por intermédio da difusão de ideologias e visões de mundo.

Isso aponta a necessidade de se aprofundar as análises de como as disputas em torno da educação variam, conforme os momentos históricos, a correlação de forças, a matriz político-ideológica de cada movimento ou organização de trabalhadores, entre outras. Em outras palavras, demanda analisar como diferentes movimentos de trabalhadores agiram, em termos de educação, em diferentes momentos históricos e correlações de forças.

Esses estudos tornam-se ainda mais prementes, haja vista a histórica e tendencial conflituosidade, bem como as tensões sociais envolvendo a educação, fato que se verifica em diferentes países, em especial na América Latina e que há décadas preocupa organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

As reformas em curso ou pretendidas no campo da educação têm relações diretas com as alterações em curso ou previstas no sistema produtivo e indicam que as disputas e os controles sobre o aparato escolar tendem a ser intensificados e complexificados.

Isso indica uma tendência de que experiências educacionais das classes trabalhadoras, como, por exemplo, as levadas a termo por OTAs ou movimentos sociais, entre eles, o MST, encontrem mais e maiores resistências ou perseguições por parte das classes hegemônicas, em especial por intermédio do aparelho de Estado, pois, como já apontado, são históricas e recorrentes a perseguição ou a repressão a iniciativas, inclusive no que se refere à educação, que sejam interpretadas como ameaças ou que coloquem em risco a governabilidade e a ordem vigente. Exemplo disso são os Movimentos mencionados, que sofreram/sofre vigilância ou mesmo repressão, inclusive no que se refere a suas atividades educacionais.

REFERÊNCIAS

ABENDROTH, Wolfgang. Historia social del movimiento obrero europeo. *Revolta Global*, Barcelona, p. 62, 2007. Disponível em: <http://revoltaglobal.cat/IMG/pdf/Wolfgang_Aabendroth.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

AGUIAR, Denise Brasil Alvarenga. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. *Revista Querubim*, ano 08, p. 1-9, set. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao_professores_de_lp_-_impresses_de__viagem-1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2013.

AGUIAR, João Valente. Prefácio: educação mutilada e vulnerabilidade laboral na sociabilidade contemporânea. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Praxis: Massoni, 2010. p. 11-14.

ALANIZ, Érika Porceli. *Concepções e práticas educacionais de qualificação profissional em empresa autogerida*. 2003. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

ALMEIDA, Olga Maria de Azevedo. *Utopias realizadas: da New Lanark de Robert Owen à Vista Alegre de Pinto Basto*. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/P3I2SYGJAKKP9LR1SS3T9PN5CK479T.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

ALTHUSSER, Louis. *A favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ARIOSI, Cinthia Magda; DAL RI, Neusa Maria. Democracia, participação e poder no cooperativismo educacional. *Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 2, p. 79-104, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 7-16.

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ESCOLA NACIONAL “FLORESTAN FERNANDES” (AAENFF). *Vamos manter viva a escola nacional Florestan Fernandes*. 2013. Disponível em: <<http://amigosnff.org.br/site/node/4>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada*. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. Um modelo e um lugar específico para as escolas rurais: as concepções ruralistas na consolidação das leis de ensino em São Paulo (1947). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – Invenção, tradição e escritas da história da educação, 6., 2011, Vitória. *Anais... Vitória*, 2011.

BALDUÍNO, Tomás. Prefácio. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 7-10.

BASBAUM, Leôncio. *Alienação e humanismo*. 5. ed. São Paulo: Global, 1982.

BAUER, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 159-176.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. *A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico do século XXI*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. *Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 1, p. 55-78, 2004.

BRANDÃO, Elias Canuto. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8., 2012, Marília. *Anais... Marília*, 2012.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembléia Constituinte*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1967). *Constituição do Brasil*. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996a*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 5 mai. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BRASIL. *Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CAÇÃO, Maria Izaura. *Administração da escola pública estadual: exercício solitário ou solidário?* 1989. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAÇÃO, Maria Izaura. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. *Org & Demo*, Marília, v. 8, n. 1/2, p. 151-170, jan./dez., 2007.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta

Costa; GARCIA, Walter E. (Orgs.). *Planejamento e educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-34.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professoras e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. 1998. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARVALHO, Celso; BAUER, Carlos. Os desafios da educação profissional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Org & Demo*, Marília, v. 12, n. 1, p. 97-112, jan./jun., 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios*. Edusp: Bragança Paulista, 2003.

CASA, Volmar Meia. *Políticas educacionais no município de Rosana: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do Assentamento Gleba XV de Novembro – um projeto de política social?* 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Trabalho associado e mudança social: uma leitura a partir das experiências do MST. In: DAL RI, Neusa Maria (Org.). *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2010. 276 p. p. 23-41.

COMBE, Abram. The definition of education. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 189-195.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). Caderno de Formação. São Paulo, n. 21, 1996a.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). CONCRAB: quatro anos organizando a cooperação. São Paulo, 1996b.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). Perspectivas da cooperação agrícola nos assentamentos. Caderno de Cooperação Agrícola. São Paulo, n. 4, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CREMIN, Lawrence A. Foreword. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. VII-VIII.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. *Aconteceu longe demais: a luta pela terra dos posseiros de Formoso e Trombas e a revolução brasileira, 1950-1964*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. Trombas: um ensaio revolucionário. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 57-70.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Leis nacionais da educação: uma conversa antiga. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de (Orgs.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: do Brasil, 1997. p. 7-27.

DAGNINO, Renato; NOVAES, Henrique Tahan. As forças produtivas e a transição ao socialismo: contrastando as concepções de Paul Singer e István Mészáros. In: NOVAES, Henrique Tahan (Org.). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 145-168.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/livre-docencia/2004/dalri_nm_ld_mar.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, Roberto; DAL RI, Neusa Maria; AMPUDIA, Marina; FALERO, Alfredo, PEREYRA, Kelly (Orgs.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Marília, 2012.

DAL RI, Neusa Maria. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 253-305.

DAMÁSIO, António Rosa. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'AQUINO, Teresinha. A casa, os sítios e as agrovilas: uma poética do tempo e do espaço no assentamento das terras de Promissão – SP. In: SIMONETTI, Mirian Cláudia Lourenção (Org.). *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 15-52.

DAVIDSON, Lorna. *The Great Experiment – Robert Owen's New Lanark – New Lanark Conservation Trust*. [s. d.].p. 1-4. Disponível em: <<http://www.nottingham.ac.uk/politics/documents/utopia-documents/the-great-experiment-lorna-davidson.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

DE CARLI, Helói Aparecida. *Empreendedorismo na escola e o caso específico de Pato Branco: Projeto Patinho Empreendedor*. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DEL ROIO, Marcos. Política operária: há futuro? *Org & Demo*, Marília, n. 2, p. 61-70, 2001.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básico. *Em aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/802/721>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1988.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Marcos de Carvalho. O caráter educativo da produção autogestionária. *Org & Demo*, Marília, v. 12, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2011.

DOLLÉANS, Edouard. *Le chartisme (1831-1848)*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie, 1949.

DONNACHIE, Ian. Orbiston: The First British Owenite Community 1825-28. *Spaces of Utopia: An Electronic Journal*, n. 2, Summer, p. 72-90, 2006. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1635.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

DONNACHIE, Ian. *Robert Owen: Owen of New Lanark and New Harmony*. East Linton: Tuckwell Press, 2000.

DONNACHIE, Ian. *Robert Owen: social visionary*. Glasgow: John Donald, 2011.

DONNACHIE, Ian; HEWITT, George. *Historic New Lanark: The Dale and Owen Industrial Community since 1785*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

ECKERT, Cordula. O Master e as ocupações de terra no Rio Grande do Sul. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 71-92.

EMPRESA DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA. *Texto preliminar*. 1997. (Digitado)

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 1877. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 1876. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ENGELS, Friedrich. Princípios básicos do comunismo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas* em três tomos. Lisboa: Avante!, 1982, Tomo I, p. 176-194.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Moraes, [19-].

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTERCI, Neide. Campesinato e Igreja na fronteira – o sentido da lei e a força da aliança. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 223-244.

ESTEVE, José Manuel Zaragoza. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez. Introdução. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo:

Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 23-34.

FERRARO, Karina Perin. *Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FERRARO, Karina Perin. *Participação dos alunos na gestão democrática da escola pública em Marília*. 2009. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, Londrina, n. 9, p. 1-14, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FLETT, Keith. *Chartism after 1848: The working class and the politics of radical education*. Thowbridge: The Merlin Press, 2006.

FLORES, Daniel Garcia. Conselho de Escola: limites e possibilidades no processo participativo. In: VIEITEZ, Candido Giraldez (Org.). *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp, 1997. p. 117-124.

FOURIER, Charles. *O novo mundo industrial e societário e outros textos*. Porto: Henrique A. Carneiro, 1973.

GALLO, Ana Rita. Empreendimentos econômicos solidários: alternativas organizacionais de (re)inserção social e econômica. *Org & Demo*, Marília, v.5, n. 2, p. 149-166, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. Prefácio. In: BAUER, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009. p. 11-15.

GROSSI, Esther. Apresentação. In: BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

GRYNSZPAN, Mario. Ação política e atores sociais: posseiros, grileiros e a luta pela terra na Baixada Fluminense. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 35-56.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Organizações rurais e camponesas no estado do Pará. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 117-137.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Autogestão e condições modernas de produção*. 1983. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, Política) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. Autogestão de empresas: novas experiências e velhos problemas. In: VIEITEZ, Candido Giraldez (Org.). *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp, 1997. p. 27-32.

HARRISON, John Fletcher Clews. Introduction. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 1-40.

HOBBSAWM, Eric John. *A era das revoluções – Europa 1789-1848*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBBSAWM, Eric John. *A era do capital: 1848-1875*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOBBSAWM, Eric John. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric John. *Rebeldes primitivos: estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais no século XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

HOJAS, Viviani Fernanda. *Gestão democrática e grêmio estudantil na escola pública*. 2007. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

HOVELL, Mark. *The Chartist Movement*. London: Longmans, 1925. Disponível em: <http://gerald-massey.org.uk/hovell/b_chartist_movement.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País*. Brasília – DF, 2011a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/16/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas*. Brasília – DF, 2011b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em: 14 ago. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Educação no Brasil*. Brasília – DF, [19--] Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Educação no Campo/Pronera*. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Veranópolis: Iterra, 2003.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta metodológica curso magistério turma VI – etapa preparatória*. Veranópolis, 1997.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta pedagógica do curso do magistério*. Veranópolis, 1996.

JAEGUER, Werner. *Paideia – a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1969.

JANES, Robinson. *Autogestão e educação popular: o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 1998. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JAPECANGA, Alaíde Pereira. A democratização das relações de trabalho na escola pública básica. *Org & Demo*, Marília, v. 1, n. 1, p. 41-49, 2000.

JEZUS, Luis Alberto de. A questão agrária no Brasil. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Orgs.). *O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula*. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 331-351.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al (Orgs.). *Trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 113-128.

LANZA, Fernanda Fernandes dos Santos. *Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores*. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LAUREANO, Delze dos Santos. *O MST e a Constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 3. ed. Rio de Janeiro: 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitech, 1983.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?: as questões palpitantes do nosso movimento*. São Paulo: Hucitec, 1978.

LEROY, Jean-Pierre. Um movimento que marcou época: a Corrente Sindical Lavradores Unidos de Santarém. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 245-263.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Aparecido Lopes de. *Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LINTON, Willian James. *Memories*. London, 1895. Disponível em: <http://gerald-massey.org.uk/linton/b_memories.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

LODI, Lucia Helena. Sindicato e organizações autogestionárias. In: VIEITEZ, Candido Giraldez (Org.). *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp, 1997. p. 89-94.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. O velho discurso que rege a história da educação. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 21-27 ago. 2006. p. 4-5.

LOSURDO, Domenico. *Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. *Reforma educacional neoliberal: uma análise da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LOVETT, William; COLLINS, John. *Chartism: a new organization of the people, education and improvement of the people politically and socially*. London, 1840. Disponível em: <http://www.gerald-massey.org.uk/lovet/b_chartism.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução?*. 4. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MACLURE, William. Opinions on various subjects. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 231-256.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Livro I, volume 1.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, volume 1. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.
- MARX, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *A origem do capital (a acumulação primitiva)*. São Paulo: Fulgor, 1964.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas em três tomos*. Lisboa: Avante!, 1982, Tomo I, p. 106-136.
- MAUTNER, Yvonne. Periferia como fronteira de expansão do capital. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- MCLAREN, David J. 'Education for citizenship' and the new moral world of Robert Owen. [s. d.]. p. 107-117. Disponível em: <<http://www.scotedreview.org.uk/pdf/90.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.
- MENEZES NETO, Antonio Julio. Os princípios unitários da escola técnica do MST. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 82-95, jan./jun. 2003.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002a.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. Roda Viva. São Paulo, *TV Cultura*, 22 fev. 2002b. Entrevista a Heródoto Barbeiro.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MINTO, Lalo Watanabe. *O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90*. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000352004>>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- MORTON, A. L.; TATE, George. *O movimento operário britânico*. Lisboa: Seara Nova, 1968.
- MOURA, Carolina Baruel. *A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas*. 2013.127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Boletim da educação – O desenvolvimento da educação em Cuba – n. 6, set/95 – MST: São Paulo, 1995. (Coletivo Nacional do Setor de Educação)*
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação nº 2 – Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: MST, 1998.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação nº 4 – Alfabetização de jovens e adultos – didática da linguagem*. Porto Alegre: MST, 1994a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação n° 5* – Alfabetização de jovens e adultos – educação matemática. São Paulo: MST, 1994b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de formação n° 11* – Elementos sobre a teoria da organização no campo. MST/Secretaria Nacional – Setor de Assentamentos: São Paulo, 1986.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Cartografia social dos trabalhadores rurais sem-terra do assentamento Antonio Companheiro Tavares*. São Miguel do Iguçu: ITEPA, 2011a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. MST, s. l., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, 2001a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST*. Veranópolis: Iterra, 2001b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Dificuldades no envio do Jornal Sem Terra*. São Paulo: MST, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Fechar escolas itinerantes é atacar a escola pública*. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6509>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). “*Fechar escola é crime!*”. 2011b. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *O legado de Che Guevara* – Jornada de solidariedade e de trabalho voluntário. São Paulo: MST, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST – Lutas e conquistas*. São Paulo: MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Mulher Sem Terra*. São Paulo: MST, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001c.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *A reforma agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira*. São Paulo: MST, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). A reunião das crianças. *Revista das crianças Sem Terrinha*. São Paulo, n. 5, out. 2012. p. 2-13.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Textos para estudo e debate*. São Paulo: MST, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NABÃO, Maria Teresa Papa. Lembranças que tecem diferentes fios de uma mesma história. In: SIMONETTI, Mirian Cláudia Lourenção (Org.). *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 67-103.

NAKANO, Marilena. Educação formal, educação política e empresa autogerida. In: VIEITEZ, Candido Giraldez (Org.). *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp, 1997. p. 42-46.

NEW LANARK. *Living and working Conditions at the New Lanark cotton-mills in the 1830s* [Extracts from the Factory Inspectors' Reports, 1833]. [s. d.]. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.newlanark.org/uploads/file/Factory%20Commission%20Report%201833.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Praxis: Massoni, 2010. p. 193-210.

NOVAES, Henrique Tahan. Qual autogestão? In: NOVAES, Henrique Tahan (Org.). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 67-94.

NOVAES, Henrique Tahan; DAGNINO, Renato. A participação do trabalhador na fábrica: contrastes entre as propostas do modelo japonês e as propostas autogestionárias. In: NOVAES, Henrique Tahan (Org.). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 95-116.

NOVAES, Henrique Tahan; FARIA, Maurício Sardá de. Algumas notas sobre as empresas recuperadas latino-americanas dentro de uma perspectiva histórica. *Revista acadêmica PROCOAS – AUGM*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 48-71, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/boletin.%20procoas.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

NOVAES, Henrique Tahan; FARIA, Maurício Sardá de. Para onde vão as fábricas recuperadas?. In: NOVAES, Henrique Tahan (Org.). *O retorno do caracol à sua concha:*

alienação e desalienação em associações de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 168-211.

O'HAGAN, Francis J. Robert Owen and the development of good citizenship in 19th century New Lanark: enlightened reform or social control? In: PETERS, M.; BLEE, H.; BRITTON, A. (Eds.). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory, Pedagogy*. Amsterdam: Sense Publications, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://eprints.gla.ac.uk/3801/1/FOH_Enlighten_Robert_Owen_Chapter.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. *Gestão democrática: alunos no conselho de escola e no grêmio estudantil da escola pública de Marília*. 2010. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. *Gestão democrática: representação dos alunos no Conselho de Escola da escola pública de Marília*. Marília, 2009. (Digitado)

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. *Gestão Escolar, trabalho associado e participação no âmbito da Cooperativa Educacional de Marília*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OWEN, Jane Dale. The principles of natural education. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 176-188.

OWEN, Robert Dale. Education at New Lanark. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 129-172.

OWEN, Robert. *To the electors of the borough of Marylebone*. London: s. n., 1847.

OWEN, Robert. *The life of Robert Owen – written by himself. With selections from his writings and correspondence*. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967a. v. I

OWEN, Robert. O livro do Novo Mundo Moral. In: TEIXEIRA, Aloisio (Org.). *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 101-146.

OWEN, Robert. *A supplementary appendix to the first volume of The life of Robert Owen*. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967b. v. II

OWEN, Robert. Ten rules for a infant school. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 176-188.

PALMEIRA, Moacir. Desmobilização e conflito: relações entre trabalhadores e patrões na agroindústria pernambucana. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 171-200.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PASUKANIS, Eugeny Bronislanovich. *Teoria geral do direito e marxismo*. Coimbra: Centelha, 1972.

PAULA, Elder Andrade de; SILVA, Silvio Simione da. No limiar da resistência: luta pela terra e ambientalismo no Acre. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 201-221.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 74-99, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/22181/12897>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice, educação e exclusão no semi-árido nordestino: analfabetismo e miséria social nos sertões do Rio Grande do Norte. In: VII Colóquio Internacional Marx-Engels – 2012, Campinas, *Anais...* Campinas, 2012.

PIMPINATO, Elzilene Maria. *Gestão democrática, Conselho Escolar e o poder decisório dos pais na escola pública do município de Marília*. 2009. 152 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINHEIRO, Jair. As classes trabalhadoras em movimento. *Margem Esquerda*, São Paulo, v. 9, p. 25-29, 2007.

PINHEIRO, Jair. De frente para o Estado. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19/20, p. 39-52, 2008.

PINHEIRO, Jair. Novos movimentos sociais classistas. *Aurora*, Marília, v. 6, p. 109-114, 2010.

PIOZZI, Patrícia. Robert Owen em New Lanark: Um laboratório do futuro? *Pro-Proposições*, Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 7-15, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-piozzi.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1981.

RECH, Hildemar Luiz. Prefácio. In: BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. *A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico do século XXI*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011. p. 17-25.

REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

REIS, Maria José. O movimento dos atingidos por barragens: atores, estratégias de luta e conquistas. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 265-286.

REIS, Martha dos. Os livros didáticos de história e de geografia e a educação em direitos humanos e para a cidadania nas séries iniciais do ensino fundamental. *Org & Demo*, Marília, v. 9, n. 1/2, p. 163-182, jan./dez., 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/58/229>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 91-110.

RODRIGUES NETO, Victor Tavares. *Brasil 6ª economia mundial e 88º lugar no ranking Educacional da Unesco*. 2012. Disponível em: <<http://ahoraavezdaeducacao.blogspot.com.br/2012/04/brasil-6-economia-mundial-e-88-lugar-no.html>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social ou princípios do direito político. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social, Ensaio sobre a origem das línguas, Discurso*

sobre as ciências e as artes e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 7-151.

RUBBO, Deni Ireneu Alfaro. Do campo para o mundo: em busca de um internacionalismo continental para o MST – Entrevista com Gilmar Mauro. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 21-30, jul./dez. 2012.

SABBI, Volmir. Autogestão de uma escola comunitária: possibilidades e limitações. *Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 1, p. 105-124, 2004.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAINT-SIMON, Henri. *Catecismo político de los industriales*. Buenos Aires: Aguilar, 1964.

SAINT-SIMON, Henri. Parábola. In: TEIXEIRA, Aloisio (Org.). *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002a. p. 57-61.

SAINT-SIMON, Henri. Um sonho. In: TEIXEIRA, Aloisio (Org.). *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002b. p. 51-56.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 89-105.

SANFELICE, José Luiz. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins; SILVA, Tânia Mara Tavares (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 177-185.

SANTANA, Thais de Souza. *Políticas educacionais, LDB/96 e gestão democrática da escola pública*. 2006. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Ariovaldo. Ideologia e dominação em desenhos da Disney e Pixar. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Praxis: Massoni, 2010. p. 307-316.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte.

SANTOS, Fernanda Fernandes dos. *Concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica de Marília acerca da gestão democrática*. 2006. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Lais Ribeiro dos; NOVAES, Henrique Tahan. Algumas notas sobre gestão democrática e participação na educação profissional em agroecologia do MST/Paraná. In: JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DEL GRUPO MONTEVIDEO, 21, 2013, Corrientes - Argentina. *Anais...* Corrientes, 2013.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. *Autonomia, participação popular e educação em um contexto de reforma do Estado*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. 1933. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%201.04.1933.html>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947*. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto%20n.17.698,%20de%20026.11.1947.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico 2010 SARESP: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE/SP, 2011a. Disponível em: <http://www.derjundiai.com/download/HOME-INDEX/Lingua%20Portuguesa%2027_09_11.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SÃO PAULO (Estado). *SARESP 2011 – Resultados gerais da rede estadual*. 2011b. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *SARESP 2011 – Resultados gerais das escolas particulares*. 2011c. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20das%20Escolas%20Particulares.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *SARESP 2011 – Resultados gerais das redes municipais*. 2011d. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Redes%20Municipais.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

SARDICA, José Miguel. A Carta Constitucional portuguesa de 1826. *Historia Constitucional*, Asturias, n. 13, p. 527-561, set. 2012. Disponível em: <<http://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/article/view/342/306>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009b.

SCOLESE, Eduardo. *Pioneiros do MST: caminhos e descaminhos de homens e mulheres que criaram o movimento*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SECOM). *Reforma agrária terá mais R\$ 400 milhões este ano*. Brasília, DF. ago. 2011. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/acoes-e-programas/comunicacao-publica/em-questao/edicoes-antiores/agosto-2011/boletim-1359-30.08/reforma-agraria-teramais-r-400-milhoes-neste-ano/?searchterm=Pronera>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

SERVILHA, Maiara Sparapan. *Autonomia, gestão democrática nas unidades escolares na educação básica em Marília*. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SIGAUD, Lygia. A luta de classes em dois atos: notas sobre um ciclo de greves. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 287-305.

SILVA, Felipe Luiz Gomes e. Apropriação da subjetividade da classe trabalhadora: burocracia e autogestão. *Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 2, p. 25-38, 2004.

SILVA, Maraísa Priscila Samuel da. *Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos diretores das escolas de educação básica da cidade de Marília*. 2006. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, Osvaldo Heller da. A gênese do sindicalismo rural no Paraná: reflexões sobre as carreiras de dirigentes. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 93-115.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUTO, Vanda Maria Martins. *Orçamento participativo em Fortaleza/CE: construção de uma nova cultura política? (Gestão: PT – 2005 a 2008 e de 2009 a 2012)*. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Praxis: Massoni, 2010. p. 133-157.

SOUZA, Rosa Fátima. *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-77.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STEDILE, João Pedro. A origem do latifúndio no Brasil. *Revista PUC Viva*, São Paulo, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/49-08-outros-500/1882-a-origem-do-latifundio-no-brasil>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

STEDILE, João Pedro. Brasil em Discussão. São Paulo, *TV Record*, 17 jun. 2012. Entrevista a Heródoto Barbeiro.

STEDILE, João Pedro. Prefácio – MST. In: CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-11.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TEIXEIRA, Aloisio. Introdução. In: TEIXEIRA, Aloisio (Org.). *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 13-45.

TEXIER, Jacques. *Revolução e democracia em Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. v. 3

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. v. 2

THOMPSON, William. Education in a community. In: HARRISON, John Fletcher Clews (Ed.). *Utopianism and education – Robert Owen and the owenites*. New York: Teachers College Press, 1968. p. 196-230.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Xamã, 2011.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

TONUS, Loraci Hofmann. *A formação ideológica neoliberal em textos da revista Veja que abordam a educação e as escolas brasileiras*. Marília, 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Maria Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

TROTSKI, Leão. *Moral e revolução: a nossa moral e a deles*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VALADARES, Loreta. Cartismo: a estréia política da classe operária. *Revista Teoria Política e de Informação*, São Paulo, n. 30, ago./set./out., p. 1-12, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELLOSO, Ricardo Viana. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 427-439, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/288/210>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEITEZ, Candido Giraldez. *Os professores e a organização da escola: a nova hegemonia na escola*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VIEITEZ, Candido Giraldez. Temas da autogestão dos trabalhadores. In: VIEITEZ, Candido Giraldez (Org.). *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp, 1997. p. 9-24.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). *Democratização e Educação Pública: sendas e veredas*. São Luís: Edufma, 2011. p. 133-165.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Grupo O&D, 2009a.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. *Trabalho associado – cooperativas e empresas de autogestão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Transcendências do trabalho alienado, educação e trabalho na América Latina. *Revista acadêmica PROCOAS – AUGM*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 21-46, nov. 2009b. Disponível em: <<http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/boletin.%20procoas.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

VIGLIO, José Eduardo; TEIXEIRA, Bernardo Arantes do Nascimento. Orçamento participativo de Jaboticabal/SP: limites e debilidades para uma efetiva partilha de poder. *Org & Demo*, Marília, v. 8, n. 1/2, p. 93-114, jan./dez. 2004.

WELCH, Clifford Andrew. Os com-terra e os sem-terra de São Paulo: retratos de uma relação em transição (1946-1996); In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 139-170.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no campo. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 143-152.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 7-38.