

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Câmpus* de Marília

Melina Casari Paludeto

As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Marília
2018

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Câmpus* de Marília

Melina Casari Paludeto

As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Câmpus* de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri

Marília

2018

Paludeto, Melina Casari.
P184d As diretrizes programáticas e a política educacional do
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) /
Melina Casari Paludeto. – Marília, 2018.
186 f. ; 30 cm.

Orientadora: Neusa Maria Dal Ri.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 175-186

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2.
Reforma agrária. 3. Ecologia agrícola. 4. Educação rural. 5.
Autogestão na educação. I. Título.

CDD 379

Ficha catalográfica elaborada por

André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

MELINA CASARI PALUDETO

As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Tese de Doutorado apresentada para obtenção do título Doutora em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Câmpus* de Marília, na área de concentração Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

2º Examinador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/São José do Rio Preto

3º Examinador: Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

4º Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Fabiana de Cassia Rodrigues
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Campinas

5º Examinador: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza
Universidade Nove de Julho – UNINOVE/ São Paulo

Marília, 08 de março de 2018 .

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria que manifesto minha gratidão a todos aqueles que possibilitaram a realização desta pesquisa. Dedico aos que compreenderam as queixas, as ausências, os momentos de fraqueza, e, sobretudo, souberam dividir as alegrias e superações tão particulares.

De modo especial agradeço:

à Neusa Maria Dal Ri, pela orientação e dedicação para com esta pesquisa, e, principalmente, por ter confiado em meu trabalho e em minha capacidade. Muitas vezes, quando tive dúvidas, você teve certeza. Obrigada.

ao Julio César Torres, que abriu as portas no mestrado e manteve-se, desde então, ao meu lado apoiando, orientando e desorientando, porque ninguém disse que ia ser fácil. Mas cá estamos, dotôra.

à Fabiana, Fabi, pela parceria na pesquisa, no crescimento intelectual e feminino.

ao Candido, pelos longos anos de dedicação e contribuição intelectual, e por ter prontamente aceitado participar da banca. É um prazer tê-lo como avaliador desta pesquisa.

ao Carlos, por ter aceitado participar tão prontamente da banca de defesa.

aos membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia pelas discussões e análises que muito serviram para esta pesquisa, para meu crescimento pessoal e intelectual.

às funcionárias do PPGE, que resolvem nossos problemas, que nos aguentam tremendo no balcão surtando nos prazos. Obrigada. Sem vocês, seria mais difícil.

aos amigos, camaradas e parceiros do grupo de capoeira Angoleiros do Sertão de Marília. Corajosa, Gentileza, Blanca, Roceiro e Esmeralda, minha imensa gratidão. Ao Caimã, ao Sol e à Flora: às crianças, minhas esperanças.

aos meus alunos e alunas. Aprendo mais que ensino.

à psicóloga Rosângela, que com sua experiência, tem possibilitado meu crescimento, minha tranquilidade. Minha gratidão a você por me ajudar em meu resgate. Façam terapia.

às amigas, aos amigos, às primas e primos. Vera, Helena, Mina, Marcelo, Afonso, Mauro, Gustavo, Vanessa, Thiago, Thais, Cleber, Carol, aos camaradas do PCB/Marília, do MRT/Marília, Napaula, Naflávia, André, Line, Juliana....é muita gente! Todos fizeram parte, perto ou longe. Todos contribuíram, me mudaram, me fizeram melhor. Um especial agradecimento aos bobos. Apenas continuem.

à minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, pelos resgastes nas fraquezas e nas dores. Por ligarem e não desistirem de mim. Por acreditarem e por terem sido o que lhes foi possível por

mim. Obrigada. Amo vocês.

à Don'Anna, minha linda, meu amor de quase 95 anos. De uma vida cheia de exemplos, fortaleza, felicidade e amor que transbordam em todos nós. Se depender de mim, para todo o meu sempre. Te amo, minha véia.

por fim, à surpresa do querer, da vida a dois, do crescimento, das risadas e trapalhadas. Da vida leve que preciso. À escolha que permanece. Obrigada, Eduardo, por me fazer leve, mesmo quando não quero, por não me levar a sério quando o sério me adocece, por vivenciar meus medos e continuar sorrindo. Por ser tão verdadeiro. Te amo.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Periodização da trajetória do MST.....	41
TABELA II: Congressos, Encontro e palavras de ordem do MST.....	44
TABELA III: Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).....	113
TABELA IV: Tempos educativos da Educação Profissional do MST.....	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).....	112
---	-----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AOC – Ação Operária Católica

AP – Ação Popular

APM – Associação de Pais e Mestres

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA – Cooperativas de Produção Agropecuária

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DATAPRONERA – Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IEJC – Instituto Josué de Castro

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFET – Instituto de Educação Profissional e Tecnológica

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JUC – Juventude Universitária Católica

JOC – Juventude Operária católica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Reforma Agrária

RAP – Reforma Agrária Popular

SCA – Sistema Cooperativista de Assentados

TAC – Técnico de Administração de Cooperativas

TCU – Tribunal de Contas da União

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Rurais Agrícolas

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – TERRA, QUESTÃO AGRÁRIA E O SURGIMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): OS CONDICIONANTES DA LUTA.....	22
1.1 – Terra: contextualizando uma luta.....	22
1.2 – Questão agrária brasileira: contextualizando a luta do MST.....	24
1.3 – O início do MST: o campo como <i>locus</i> da resistência.....	31
1.4 – Periodização: do surgimento à consolidação do MST como organização política, social e educacional.....	37
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DO MST.....	50
2.1 – As primeiras escolas.....	54
2.2 – O programa político-educacional: princípios, fundamentos e diretrizes da educação do MST.....	55
2.2.1 – Princípios filosóficos.....	58
2.2.2 – Princípios pedagógicos.....	62
2.3 – Trabalho e Gestão Democrática: as categorias que estruturam o fazer pedagógico do Movimento.....	68
2.3.1 – A concepção de trabalho e de gestão democrática do Movimento: teorias presentes em sua proposta educacional e suas principais categorias.....	78
2.3.2 – Considerações acerca do trabalho como princípio educativo e a gestão democrática: desafios para a educação do MST.....	92
CAPÍTULO III: I ENERA (1997) e II ENERA (2015): MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO MST.....	102
3.1 – I ENERA (1997).....	104
3.1.1 – PRONERA.....	108
3.2 – A massificação escolar e a institucionalização da luta.....	115
3.3 – II ENERA (2015).....	125
3.3.1 – O Encontro.....	135
CAPÍTULO IV – AS DIRETRIZES PROGRAMÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO: A AGROECOLOGIA E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR.....	140
4.1 – Educação, agroecologia e os desafios da construção da Reforma Agrária Popular.....	143
4.1.1 – Desafios da educação para a construção da Reforma Agrária Popular.....	158
CONCLUSÃO.....	168
REFERÊNCIAS.....	174

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as diretrizes programáticas e a política educacional do MST, a partir da relação que é estabelecida entre o Movimento, a política, a economia e a sociedade. Para isso, identificamos e analisamos os principais objetivos da educação do MST; verificamos a articulação entre as proposições políticas, econômicas e educacionais e, por fim, buscamos desvendar as mudanças ocorridas nas tendências educacionais veiculadas e aplicadas pelo MST a partir de 2000, tendo em vista os dois Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizados em 1997 e 2015, respectivamente. Outro objetivo que nos debruçamos nesta pesquisa foi compreender a relevância do estudo da educação do MST na atualidade. O Movimento tem sua origem no enfrentamento do avanço histórico do capital no campo. Um dos resultados de sua luta é a organização e desenvolvimento de uma Pedagogia autêntica que tem formado conceitual e politicamente seus militantes para o trabalho, para a vida e, principalmente, para a continuidade da luta do MST. A crise do capitalismo impactou profundamente a configuração societal do mundo contemporâneo. Tratou-se de uma rearticulação política, econômica e social que, no âmbito dos processos de produção, trouxe alterações nas implementações de novas tecnologias, tornando a expansão do capital global. O avanço do capital na atualidade no campo é designado de agronegócio. Contra esse modelo, o MST, desde 2014, passou a defender, por meio do Programa Agrário da Reforma Agrária Popular, uma produção com outra matriz sócio-produtiva: a agroecologia. Diante do novo enfrentamento, com novas características, o Movimento tem retomado as bases de sua educação buscando atualizá-la para os novos enfrentamentos. Os cursos técnicos em agroecologia têm assumido a dianteira neste novo projeto do MST, contudo, os desafios para a construção de uma educação nos moldes do novo Programa Agrário são inúmeros, e extrapolam a luta pela terra, a conquista e a consolidação da Pedagogia do Movimento nas escolas. No cenário atual, a educação do MST se faz necessária por ser uma das poucas expoentes na luta por uma educação de qualidade com valores contra-hegemônicos. Para a realização desta pesquisa os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a documental.

Palavras-Chave: MST; Educação e Trabalho; Reforma Agrária Popular; Agroecologia; ENERA.

ABSTRACT

The present research had as a goal to analyze the programmatic directives and the educational politics of the MST, from the connexion that is established between the Movement, politics, economy and society. Thus we identified and analyzed the main objectives of MST education; we verified the articulation between the political, economic and educational propositions and, finally, we sought to unveil the changes that have occurred in the educational trends transmitted and applied by the MST since 2000, in light of the two National Meetings of Agrarian Reform Educators (ENERA) held in 1997 and 2015 respectively. Another goal of this research was to understand the relevance of the study of MST education today. The Movement has its origin in confronting the historical advance of capital in the countryside. One of the results of its struggle is the organization and development of an authentic Pedagogy that has conceptually and politically formed its militants for the work, for life and, especially, for the continuity of the struggle of the MST. The crisis of capitalism has profoundly impacted the social configuration of the contemporary world. It was a political, economic and social rearticulation which in the scope of production processes brought changes in the implementations of new technologies, making the expansion of global capital. The current capital advance in the countryside is called agribusiness. Against this model, the MST, since 2014, started to defend, through the Agrarian Program of Popular Agrarian Reform, production with another socio-productive pattern: agroecology. Faced with the new confrontation, with new characteristics, the Movement has resumed the bases of its education seeking to update it for the new confrontations. The technical courses in agroecology have taken the lead in this new project of the MST, however the challenges for the construction of an education in the mold of the new Agrarian Program are numerous. The technical courses in agroecology have taken the lead in this new project of the MST, however the challenges for the construction of an education in the mold of the new Agrarian Program are numerous. In the current scenario, MST education is necessary because it is one of the few exponents in the struggle for quality education with counter-hegemonic values. For the accomplishment of this research the procedures used were the bibliographical and documentary research.

Key words: MST; Education and Work; Popular Agrarian Reform; Agroecology; ENERA.

*ENERA – Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária

*MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (landless workers' movement)

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2011 e 2012, em que cursávamos o mestrado em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *Câmpus* de Marília, fizemos parte do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*¹, e pudemos participar não apenas das reuniões mensais, como também do início das discussões acerca da elaboração de um projeto integrado que abarcasse e orientasse as pesquisas desenvolvidas pelos docentes vinculados ao Grupo, bem como parte dos estudantes e pesquisadores que dele fazem parte². Sobre esse aspecto, a pesquisa foi iniciada em 2013 e concluída em 2015.

A pesquisa foi intitulada **Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, também coordenada e sob a responsabilidade da professora e orientadora Neusa Maria Dal Ri e teve financiamento do CNPq. A investigação teve por objeto de estudo as concepções intelectivas e práticas do MST a respeito da educação e do trabalho, bem como a organização e o funcionamento de suas escolas. A pesquisa teve 6 eixos investigativos, e nosso trabalho esteve vinculado ao Eixo 1: Programa de Reforma Agrária Popular, diretrizes políticas e educacionais e a escola de formação política e ensino superior (Escola Nacional Florestan Fernandes) MST³.

O objetivo geral desta presente pesquisa versou sobre analisar as diretrizes programáticas e a política educacional do MST considerando os aspectos políticos, econômicos e sociais que o envolve, e averiguar se as diretrizes político-econômicas

1 Liderado pela Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri e pelo Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez, o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia vem desenvolvendo suas atividades científicas em torno dos temas Autogestão e Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Gestão Democrática na Escola Pública, Democracia e Direitos Humanos e Cidadania. Além das atividades normais de pesquisa, o Grupo desenvolve estudos e discussões acerca de temas ligados às suas linhas de pesquisa, bem como projeto coletivo na temática de Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Os coordenadores do GPOD trabalham há mais de 20 anos com essas linhas de pesquisa e consideram que as suas investigações, bem como as dos membros do Grupo, vêm contribuindo para uma compreensão mais rigorosa dos determinantes sociais, econômicos, políticos e educacionais acerca do vínculo entre educação e trabalho e sobre a gestão democrática, tanto de organizações autogestionárias, como de escolas públicas.

2 A investigação a que nos referimos nesta pesquisa não corresponde à totalidade das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Organizações e Democracia sendo, portanto, um dos projetos ao qual nos vinculamos.

3 Importante destacar que nossa pesquisa não versou sobre a análise da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ficando sob responsabilidade de outros pesquisadores membros do Grupo. Os eixos a que nos referimos são: 1) Programa de Reforma Agrária Popular, diretrizes políticas e educacionais, e escola de formação política (ENFF) do MST; 2) Relações de produção pedagógicas e gestão democrática na escola; 3) Educação profissional agroecológica, agroecologia e sustentabilidade; 4) Gênero e educação no MST; 5) Formação de educadores no MST; 6) Sem Terrinha e educação infantil.

estruturam e presidem o desenvolvimento de sua educação. Para isso, identificamos e analisamos os principais objetivos da educação do MST; verificamos a articulação entre as proposições políticas, econômicas e educacionais e, por fim, buscamos desvendar se houve mudanças nas tendências educacionais veiculadas e aplicadas pelo MST a partir de 2000, tendo em vista os dois Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizados em 1997 e 2015, respectivamente.

Outro objetivo sobre o qual nos debruçamos nesta investigação foi compreender qual a relevância do estudo da educação do MST na atualidade, isso porque, a educação do Movimento vem assumindo novos contornos com a defesa da agroecologia, uma nova matriz sócio-produtiva implementada desde 2000, e que tem ganhado força no recente Programa Agrário denominado Reforma Agrária Popular, proposto em 2014, durante o VI Congresso Nacional. É necessário ter em conta que as concepções programáticas do Movimento têm mudado com o passar do tempo e com as circunstâncias sociais. Isto é certo em relação à sua concepção de reforma agrária e de educação. Assim, levantamos duas questões fundamentais: Quais as concepções de reforma agrária e de educação do MST hoje? Como a concepção de reforma agrária se articula com a concepção de educação?

A defesa por uma produção agroecológica tem exigido do MST uma nova rearticulação educacional naquilo que define as bases de sua Pedagogia, ou seja, o vínculo entre trabalho e educação, sob os princípios de uma gestão coletiva e democrática. A agroecologia, entendida como uma matriz sócio-produtiva inovadora, tem como seu principal oponente o agronegócio que, embora não seja um fenômeno recente na história do desenvolvimento da agricultura capitalista, é na era da globalização neoliberal que esse tipo de produção ganha os contornos destrutivos potencialmente mundiais. Afirmado de outra maneira, nos últimos anos do século XX, as sensíveis transformações do capitalismo rearticularam-se e impactaram profundamente a configuração societal do mundo contemporâneo. Tratou-se de uma rearticulação política, econômica e social que, no âmbito dos processos de produção, trouxe alterações nas implementações de novas tecnologias – informação/comunicação – proporcionando uma expansão do capital realmente global.

Há certo consenso na literatura de que a proposta de reforma agrária do MST se modificou em meados dos anos 1990 com fortes expressões a partir de 2000, distanciando-se de uma proposta centrada nas Cooperativas de Produção Agropecuárias (CPA) – com uso de técnicas típicas da agricultura industrial, como uso de insumos químicos, de maquinaria e de uma complexa divisão do trabalho – dando cada vez mais destaque para os pequenos

empreendimentos agroecológicos, centrados na organização familiar da agricultura (Borsatto 2011, Pires, 2016, Santos, 2015, Santos, 2015a, Santos, 2017, Guhur, 2015, Bastos, 2015, Bernardo, 2012c, Lima, 2011, entre outros).

A agroecologia, portando, no interior do MST, não aparece como uma proposta que busca responder às contingências da realidade social, como resultado dos ataques estruturais, como mera consequência. A agroecologia está muito mais próxima de uma proposta estratégica que tem por objetivo produzir de forma diversa do da agroindústria capitalista na atualidade; propondo uma nova forma de relacionamento entre o ser humano e a natureza, mediada pelos saberes tradicionais, pela valorização das técnicas e da cultura camponesa, e buscando novos saberes técnicos e científicos por meio do conhecimento, da coletividade, da autogestão e de uma nova relação entre trabalho e educação. Sendo assim, as mudanças no Programa Agrário do MST exigem mudanças no conteúdo de sua educação, o que torna o estudo de sua Pedagogia fundamental na atualidade.

As ideias afirmadas antes sobre a Reforma Agrária Popular, e o papel que especialmente os assentamentos passam a ter no confronto, são pressupostos para desdobrarmos as discussões sobre as novas exigências de formação não apenas para atuação nos assentamentos, mas para o conjunto de quadros da organização. O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização. Somente quem estiver bem preparado poderá permanecer na agricultura, no campo, desde a perspectiva da agricultura camponesa. Tratamos de novas demandas de formação dos trabalhadores camponeses não no sentido de que nunca mexemos com elas, mas pela necessidade de um salto qualitativo na forma de compreendê-las e de identificar conteúdos e métodos para atendê-las. (CALDART, 2013, p. 20)

Do ponto de vista do MST, a operacionalização do trabalho sob as bases produtivas da agroecologia deverá ocorrer, fundamentalmente, por meio da aplicação da politecnia, requerendo uma reaproximação teórica e mais aprofundada das referências da pedagogia soviética e do próprio marxismo. O MST, como organizador da educação e de uma economia política específica para os acampamentos e assentamentos, tem sido levado a pensar novas estratégias em relação ao trabalho na terra conquistada, mas não só, o Movimento tem conseguido, por meio desse novo programa, ser um dos poucos expoentes na luta por uma educação de qualidade com valores contra-hegemônicos. E é isso que o torna objeto de nossa investigação.

Dessa forma, para cumprir com nosso propósito neste trabalho, os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a documental. Na pesquisa bibliográfica

consultamos os bancos de dados de dissertações e teses, artigos e livros, e focamos nos materiais que abordam a questão agrária no Brasil, a origem do MST, de suas escolas e de sua educação (princípios e fundamentos teóricos e práticos) e da relação do MST com a realidade a ele circunscrita. Embora o trajeto da exposição do material não apresente novidade empírica e conceitual, a decisão se deu por compreendermos que não se pode partir da análise da educação do Movimento sem antes articular os condicionantes de sua própria existência. Sendo assim, a discussão sobre a questão agrária, a compreensão de como se configurou a formação política e econômica do campo brasileiro no jogo do desenvolvimento do capitalismo europeu foi de extrema importância. Os autores que nos auxiliaram nesse momento foram: Carter (2010); Stedile (2005); Sampaio Junior (2013); Rubbo (2013); Rodrigues (2015); Santos (2015); Oliveira (2008); Fernandes (2000); Bernardo (2012a, 2012b, 2012c); e Gohn (2003).

As análises proferidas por esses autores e autoras teceram um pano de fundo capaz de explicar a necessidade e a urgência da constituição de um movimento social como o MST. Em decorrência, entendemos ser tão fundamental quanto analisar o contexto social, político e econômico em que o MST se formou, as análises que periodizam a existência desse Movimento. A periodização que muitos desses autores discutem tais como: Carter (2010); Bernardo (2012a, 2012b, 2012c); Fernandes (2010); Rubbo (2013); Morissawa (2001); Gohn (2003), que divide e subdivide as fases formativas do MST, apresentaram-se férteis para se compreender o contexto histórico e a relação que o Movimento estabeleceu com a realidade. Foi possível compreender os encaminhamentos que o MST proferiu, os acordos que fizeram, as proximidades político-ideológicas com outros grupos e, até mesmo, com partidos políticos, decisões e encaminhamentos que influenciaram em sua auto-formação, e na formação de sua educação.

No que toca à educação do MST, autoras como Caldart (2004, 2013, 2015, 2017), Dal Ri (2004, 2008) e Dalmagro (2010) foram fundamentais para uma melhor compreensão sobre a formação e o desenvolvimento do contexto educacional que acompanhou e ainda acompanha o Movimento desde sua origem: os motivadores da construção das escolas; os autores e ideologia de fundamentação teórica da educação; a formação de uma pedagogia própria; a relação entre educação e trabalho e trabalho e produção. Ao nos aprofundarmos na análise sobre a educação do MST, nos deparamos com as influências teóricas que compuseram o que podemos chamar de Pedagogia do Movimento.

Autores tais como Krupskaya (2017), Pistrak (2011), Makarenko (2002) e Freire

(1987) tornaram-se subsídios para a elaboração da Pedagogia do MST e da ação prática na realidade das escolas dos acampamentos e assentamentos. Os autores soviéticos elaboraram suas concepções educacionais sob o julgo e a urgência de uma revolução socialista. O trabalho e o ensino, portanto, eram compreendidos por eles de forma associada, cujo intuito era a formação de um novo homem e uma nova mulher em conexão com um novo modo de produção. O princípio educativo do trabalho a ser realizado por meio da politecnia era defendido como essencial para a educação das crianças e jovens. O direcionamento era a formação de uma sociedade socialista e igualitária em que todos pudessem fazer parte da organização produtiva e da produção humana espiritual.

Essa influência assumiu contorno diferenciado no conteúdo teórico e prático na Pedagogia do MST, mas manteve a essência de uma educação que pudesse ser libertadora, conscientizadora e que associasse ensino e trabalho produtivo. As categorias que podem ser apreendidas são o trabalho e a gestão democrática, categorias que estruturam o fazer pedagógico do MST. A politecnia, por sua vez, nem sempre pôde assumir o real significado teórico-prático no Movimento devido a um conjunto de fatores, como, por exemplo, o avanço do agronegócio que cada vez mais tem expropriado os recursos naturais e humanos do campo e fechado suas escolas.

A concepção que associa ensino e trabalho é retomada pelo MST, principalmente na mudança do eixo programático expresso por meio da Reforma Agrária Popular. A agroecologia, a matriz sócio-produtiva que o Movimento defende hoje como oponente ao agronegócio, tem exigido novas bases formativas e uma associação entre ensino e trabalho que supere as relações capitalistas de produção e de formação de trabalhadores. A principal referência neste momento da pesquisa foi, sem dúvida, Roseli Caldart (2013, 2015, 2017). A autora faz parte do Setor de Educação do Movimento e tem contribuído para a elaboração e aprofundamento das concepções teórico educacionais sob a perspectiva da agroecologia. Embora sua análise não seja consenso dentro do Movimento, não há dúvidas da importância que a autora tem para a educação no MST. Ainda, buscamos referências das primeiras escolas técnicas em agroecologia em que é possível analisar os princípios de uma educação sob os novos parâmetros propostos pelo Programa da Reforma Agrária Popular dispostos em Pires (2016), Caporal, Costabeber (2015), Guhur (2010, 2015), Santos (2015a; 2017), Novaes et al. (2015).

Na pesquisa documental, selecionamos e analisamos os documentos publicados pelo MST, como cartilhas, boletins, cadernos, coletâneas, dossiês e jornais sobre educação,

sobretudo aqueles que versam sobre a trajetória educacional, princípios, fundamentos, funcionamento das escolas. São inúmeros os documentos disponíveis sobre o MST e educação, contudo, demos destaque à análise do Boletim da Educação 13-Dossiê MST escola (MST, 2005) que contém inúmeros textos que, de acordo com o próprio Movimento, são as publicações mais importantes do Setor de Educação para todos aqueles que buscam compreender a trajetória educacional, desde a primeira escola até meados de 2001. Como exemplo de alguns documentos que compõem o Dossiê, destaca-se o Caderno de Educação nº 8 (MST, 1996), um dos principais documentos sobre a educação do Movimento.

Utilizamos outros documentos do MST para a análise, tais como: o Manifesto das educadoras e dos os educadores da reforma agrária ao povo brasileiro (MST, 1997); o Boletim da educação nº 12 (MST, 2014); e o Caderno de Educação nº14 (MST, 2017) nos quais encontram-se os documentos que apresentam as discussões e os encaminhamentos sobre os ENERAs que foram os Encontros que marcaram a trajetória educacional por expressarem a consolidação e os novos rumos da Pedagogia do MST; os documentos sobre os últimos Congressos Nacionais que traçam o início da defesa da agroecologia (MST, 2007; 2007a); e aqueles que se encontram inseridos como capítulos de livros, como o Programa da Reforma Agrária Popular de 2014 em Caldart e Alentejano (2014); e a discussão feita sobre o IV Congresso Nacional de 2000 presente em Borsatto (2011), dentre outros.

Este texto foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma breve análise sobre a importância da terra para a humanidade e a importância designada a ela no desenvolvimento do capitalismo mundial. Em um segundo momento, recorreremos às discussões acerca da questão agrária no Brasil com o intuito de apresentar a relevância da luta pela terra em território nacional. Ao compreender o campo como espaço de resistência, contextualizamos o surgimento do MST periodizando suas fases de desenvolvimento em associação aos acontecimentos históricos dos períodos.

No segundo capítulo, adentramos às análises sobre a gênese da educação do MST desde a formação de suas primeiras escolas, bem como do desenvolvimento do seu programa político-educacional, princípios, fundamentos e diretrizes, até formar sua Pedagogia. Posto dessa forma, compreendemos que os eixos que estruturam a Pedagogia do Movimento são representados por duas categorias: trabalho e gestão democrática. Recorreremos ao referencial adotado pelo Movimento para a elaboração e estruturação dessas categorias para melhor compreendê-las. As referências utilizadas ancoram-se na concepção de trabalho e educação de Marx e Engels e nos desdobramentos decorrentes de sua teoria nos teóricos da educação

soviética, como Krupskaya, Makarenko, Pistrak e Shulgin. Ainda, trouxemos uma breve discussão sobre os desafios impostos à educação do MST, a partir de algumas considerações acerca do trabalho e da gestão democrática na atualidade que pressupõem mudanças na perspectiva educacional do MST.

No terceiro capítulo, o objetivo foi analisar o I e o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizados pelo MST em 1997 e 2015, respectivamente. Em nossa compreensão, esses Encontros representaram marcos na trajetória de desenvolvimento da educação do MST. O ano de 1997 foi consagrado como o ano em que o MST desenvolveu uma pedagogia própria, com valores, princípios, fundamentos e métodos (teóricos e organizativos) para os trabalhadores; foi um ano de muitas conquistas e avanços. Um dos parâmetros pode ser dado pela criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), parceria firmada entre o Movimento e Universidades públicas estaduais e federais na tentativa de promover o desenvolvimento na educação nas áreas de reforma agrária⁴. Já o ano de 2015 consagrou uma significativa mudança nos rumos dos objetivos educacionais do Movimento que, expressa no II ENERA, representou a retomada dos princípios e fundamentos educacionais na tentativa de se criarem as bases para desenvolver uma educação capaz de atender às novas diretrizes do Movimento. Dito de outra forma, o novo programa agrário elaborado pelo MST, a Reforma Agrária Popular, que compreende a agroecologia como padrão produtivo do campo, exige novos parâmetros e objetivos educacionais que sejam capazes de formar política, ideológica e conceitualmente trabalhadores na luta contra o avanço do capitalismo no campo: o agronegócio.

No quarto capítulo, apresentamos as diretrizes programáticas da educação do MST, a partir do seu mais recente programa agrário, a Reforma Agrária Popular. Na atualidade, o Movimento defende que a produção deve ser organizada sob os princípios da agroecologia, o que exige a formação de técnicos especializados. Os cursos e as escolas técnicas de formação em agroecologia, sobretudo, os que o Movimento organiza, tem sido os principais responsáveis pela formação dos Sem Terra nessa nova proposta. Contudo, os desafios postos para a educação e para a Reforma Agrária Popular extrapolam a ampliação das escolas do MST, a implementação de uma Pedagogia que esteja fundamentada em seus princípios

4 Ao final do Encontro decidiu-se pela elaboração de um projeto educacional ofertado pelas instituições de ensino superior, parceiras do Movimento, aos assentamentos. Em 1998, por meio da Portaria 10/98 foi criado o Pronera. A principal função do Programa é propor e apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Atualmente, é também – ma não só – por meio do Pronera, que jovens e adultos de assentamentos reconhecidos pelo INCRA têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

educacionais, ou mesmo, a formação de técnicos capazes de disseminar o conhecimento em agroecologia para os assentamentos. Os desafios são de ordem econômica e política e nos atingem a todos.

CAPÍTULO I – TERRA, QUESTÃO AGRÁRIA E O SURGIMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): OS CONDICIONANTES DA LUTA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre a importância da terra para o desenvolvimento da humanidade e o papel que ela assumiu no capitalismo e, na mesma medida, relacionar a luta reivindicatória pela terra com a questão agrária brasileira. Compreendendo o campo como espaço de resistência, contextualizamos o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) periodizando suas fases de desenvolvimento junto aos acontecimentos históricos do período.

1.1 – Terra: contextualizando uma luta

A história social da humanidade tem início, segundo Marx e Engels (2007), a partir da produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades humanas. É por meio da relação dialética que o ser humano estabelece com a natureza, que ele constrói-se a si próprio e os meios que possibilitam a satisfação de suas necessidades. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 33),

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

O primeiro ato histórico confunde-se com o princípio primeiro da manutenção da vida, ao passo que é a própria reprodução da vida social. Ou seja, para qualquer ser vivo, para que estejam asseguradas as suas condições de sobrevivência, este o faz por meio da apropriação da natureza. Em outras palavras, a condição humana se realiza entre seres humanos vivos, posto que para estarem vivos é necessário que sejam supridas certas necessidades como alimento, água, habitação, reprodução, etc. Na maioria dos casos, a satisfação dessas necessidades encontra-se na relação que o ser humano estabelece com a

natureza⁵. Ao se apropriar da natureza, ele produz as condições materiais para a vida humana e tais condições são, ao mesmo tempo, produtoras do ser humano, constituindo dialeticamente a dinâmica do desenvolvimento do próprio gênero.

Isso significa afirmar que as demandas materiais necessárias à manutenção da vida exigem intervenções diretas na natureza que, por sua vez, ao serem transformadas por meio da atividade humana, criam novas demandas alterando, assim, a própria relação entre o ser humano e a natureza anteriormente existente, inclusive em sua forma de apropriação. Assim, como consequência, altera-se a forma de produzir e se relacionar com o meio.

A terra, aqui entendida como natureza em seu caráter mais restrito, não tem valor em si, pois não se constitui como resultado do trabalho humano. Ainda que entendida como meio de produção muito antes do capitalismo, é na perspectiva capitalista que a apropriação e a transformação da terra tornam-na mercadoria, uma vez que nela é viabilizado o processo de produção.

É no cenário capitalista do campo brasileiro que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), questionando os grandes monopólios da terra.

A luta histórica dos Sem Terra no Brasil, e de tantos outros movimentos⁶ que reivindicaram a terra e compreenderam o campo como espaço de disputa, poderia ser facilmente justificada somente apontando a relação primeira que todo ser vivo precisa estabelecer com a natureza para continuar vivendo. No entanto, vale ressaltar que a luta do MST não se refere exclusivamente à manutenção e reprodução da vida em sua acepção conceitual. Sua luta está inserida num contexto de luta de classes. De acordo com o próprio MST, desde sua fundação, este se organiza em torno de três objetivos: lutar pela terra; pela reforma agrária; e por uma sociedade mais justa e fraterna.

Estes objetivos estão manifestos nos documentos que orientam a ação política do MST, definidos em nossos Congressos Nacionais e no Programa de Reforma Agrária. Além disso, lutar por uma sociedade mais justa e fraterna significa que os trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra apóiam e

5 O foco neste momento da exposição é problematizar e enfatizar a relação que o ser humano necessita estabelecer com a natureza para viver e sobreviver. O intuito é estabelecer uma justificativa histórica da relação entre ser humano e a terra. Vale afirmar que compreendemos que hoje tal relação encontra-se historicamente mais complexa e com múltiplas determinações.

6 Na América Latina, ao longo do século XX e no início do XXI, é possível detectar muitas lutas de caráter camponês. “A guerra camponesa no México logo no princípio do século XX, a qual chegou a derrotar o exército do Estado e formou um exército camponês; o levantamento camponês, também do princípio do século XX, contra os regimes oligárquicos mexicanos; logo depois, o enfrentamento contra os diversos regimes nacionalistas burgueses do pós-guerra, como as guerrilhas camponesas do Peru, na década de 1960, lideradas por Hugo Blanco, os violentíssimos levantes das Ligas Camponesas no Nordeste do Brasil, no início da mesma década, a guerra civil no campo na Colômbia, desde meados do século passado até o presente momento, os processos de tomada e ocupação de terras que percorreram toda da década de 1970 no Chile, Bolívia, Uruguai, são elos da mesma corrente”. (BAUER, 2009, p. 55)

se envolvem nas iniciativas que buscam solucionar os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano, etc. Sabemos que a solução para estes problemas só será possível por meio de um Projeto Popular para o Brasil - fruto da organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras. E confiamos que a realização da Reforma Agrária, democratizando o acesso à terra e produzindo alimentos, é nossa contribuição mais efetiva para a realização de um Projeto Popular. Por isso, o MST participa também de articulações e organizações que buscam transformar a realidade e garantir estes direitos sociais. Nacionalmente, participamos do Fórum Nacional da Reforma Agrária, da Coordenação dos Movimentos Sociais e de campanhas permanentes ou conjunturais. Internacionalmente, somos parte da Via Campesina, que congrega os movimentos sociais do campo dos cinco continentes. (MST, 2014b, p. 1)

Nesse sentido, as primeiras diretrizes gerais da luta do MST, segundo Dal Ri (2004, p.76), foram:

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

O MST é, antes de tudo, resultado da história. Mas não uma história qualquer, é a história da concentração de terras umbilicalmente associada ao desenvolvimento social, econômico e político nacional. É resultado também da “[...] organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora” (DALMAGRO, 2010, p. 93) cujas formas de luta e organização tiveram significados ímpares em cada contexto que atuou e ainda atua.

Dispostas essas considerações iniciais, faz-se necessário analisar os condicionantes que antecederam o surgimento do MST, bem como os motivadores que o levou à luta pela terra. Para tanto, é fundamental inseri-lo historicamente no cenário nacional partindo da problemática da questão agrária brasileira.

1.2 – Questão agrária brasileira: contextualizando a luta do MST

A história da luta pela terra no Brasil esbarra intimamente com os caminhos da questão agrária. A função que a terra assumiu no sistema capitalista, seus meios e seus fins,

bem como os modelos de produção agrícola adotados são determinantes para compreendermos a questão social e, em especial, as resistências, as rebeliões e as revoltas no campo. Segundo Stedile (2005, p. 15-16), por questão agrária compreende-se “[...] o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira⁷”, sobretudo, as resistências dos trabalhadores rurais nesse processo. No sistema capitalista a classe proprietária controla os meios de produção, tanto na indústria, como no campo. A maior parte da produção mercantil agropecuária é produto das empresas capitalistas que atuam no campo. Desse modo, a exploração da terra para a reprodução e acumulação do capital tem sido responsável pela persistência e aumento da pobreza das populações que vivem no campo:

O predomínio de grandes empresas agrícolas, que organizam sua atividade produtiva tendo como base o controle de vastas extensões de terra e a mobilização de grandes contingentes de mão de obra barata para produzir mercadorias em grande escala no regime de monocultura, cristaliza o latifúndio e a superexploração do trabalho como pilares fundamentais da vida econômica e social no campo. (SAMPAIO JÚNIOR, 2013, p. 171)

O autor afirma que o latifúndio constitui a base social territorial do controle que a burguesia assume sobre o Estado, sendo um dos elementos estratégicos de que dispõe para “[...] compensar, através da monopolização dos excedentes econômicos e do poder político, a instabilidade econômica, social e política inerente ao desenvolvimento desigual e combinado” (SAMPAIO JÚNIOR, 2013, p. 175) do capitalismo.

A importância da análise, mesmo que breve, da questão agrária brasileira recai no fato de que a questão agrária, nos moldes do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, expressa a correlação de forças existente na dinâmica posta na relação entre capital e trabalho. A forma de apropriação e exploração da terra colocou, e ainda coloca, a população do campo numa condição de sub-existência, de “[...] subserviência e deprime as condições em que é ofertada a força de trabalho também nos centros urbanos” (RODRIGUES, 2015, p. 21). Dessa forma, é possível afirmar que grande parte dos embates, isto é, das lutas travadas no passado e atualmente, vinculam-se, não somente à conquista da terra, mas, sobretudo, com a resistência à intensificação da exploração do trabalho. Mais que isso, grande parte desse fenômeno está associado à forma de apropriação da terra no Brasil e sua inserção no contexto de expansão do

⁷ Stedile (2005) sugere que o tema da questão agrária seja estudado em quatro períodos: 50.000 a.C a 1.500 d.C; de 1500 a 1850; de 1850 a 1930; e de 1930 a 1964. Não seguimos essa divisão, mas tomamos as discussões gerais sobre o tema, a fim de situar como estava organizada a terra e a produção nacional, e as disputas relacionadas à terra, situando o surgimento do MST nesse contexto.

capitalismo.

É possível afirmar que a história da agricultura brasileira, desde a independência, tem muito de uma larga reforma agrária. Naturalmente, uma reforma agrária que se realiza do ponto de vista dos interesses predominantes na Monarquia, Estado Oligárquico da Primeira República, Estado Novo, República Populista e Ditadura Militar. Há continuidade e descontinuidades, surtos e retrocessos. Mas está sempre em marcha a reforma agrária dos blocos de poder que prevalecem em cada época. (IANNI, 2004, p. 248).

O que está posto, portanto, são as formas de apropriação de terras nacionais inseridas, obviamente, num contexto histórico específico. A história do Brasil, sob esta perspectiva, apresenta-se como um misto de povoamento e exploração. Inúmeros exemplos podem ser dados que facilitam a compreensão mais clara desse processo⁸. A formação das colônias no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, etc., durante a monarquia, trouxe para terras nacionais inúmeros imigrantes (alemães, poloneses, italianos, entre outros) que obtiveram suas terras e constituíram suas colônias por meio de uma espécie de reforma agrária (IANNI, 2004, p. 248).

Ao mesmo tempo, com a expansão cafeeira, a marcha do café seguiu da Baixada Fluminense ao Vale do Paraíba; daí ao Oeste paulista; em seguida aos outros ‘oestes’ do Estado de São Paulo; continuou a caminhar para o Norte do Paraná; e avançou pelo Paraguai. Nesse roteiro – que é geográfico, ecológico, econômico, social, político, cultural e histórico – entraram outra vez imigrantes. Além dos imigrantes – agora como braços para a lavoura; já que a escravatura estava em processo de extinção – entraram também escravos, trabalhadores nacionais, camaradas e outros. Nesse roteiro, as terras virgens transformaram-se em fazendas. Em seguida, devido aos surtos de ascenso e crise a cafeicultura (superprodução, geadas, pragas, etc.) ocorrem frequentes divisões de fazendas, ou suas partes, em pequenas propriedades familiares. (IANNI, 2004, p. 248-249)

Contudo, essa divisão de terras não foi feita sem regras, sem leis, sem controle da classe dominante. A Lei de Terras de 1850, ou a apropriação de terras sob a forma capitalista, constituiu-se num marco da organização agrária e fundiária do Brasil. Essa lei definiu que todo o regime de posse das terras livres seriam apropriadas somente por meio de compra.

[...] a partir da *lei de terras*, o governo continua possuindo o direito público sobre as terras devolutas e, por conseguinte, cabe-lhe o monopólio sobre elas, alienando-as por meio da venda, como e quando aprover. Isto significa que a propriedade da terra, que antes atrelada às relações dos favorecidos com a coroa, agora vai depender do poder de *compra* dos futuros proprietários. (SILVA, 1999, p. 30, grifos da autora)

⁸ De acordo com Ianni (2004), grande parte da formação da sociedade brasileira está profundamente marcada pela questão agrária. As passagens da Monarquia à República, da Oligarquia ao populismo, do populismo ao Estado militar, entre os partidos e movimentos sociais, em todas elas há conflitos que relacionam o campo e denunciam a luta de classes, bem como a contradição entre capital e trabalho e propriedade privada.

Fundamentalmente, o momento histórico da criação e promulgação desta lei situa-se no momento em que se percebe um declínio do regime escravocrata, isto é, da gradativa substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado⁹, e início do processo imigratório de trabalhadores que aqui chegaram para trabalhar nas lavouras de café. Em outras palavras, a lei de terras foi uma forma de dificultar e, em muitos casos, impossibilitar a apropriação livre da terra aos negros libertos e aos imigrantes, além de, na prática, legitimar a grande propriedade, o latifúndio e a monocultura.

Sendo assim, a conjuntura na qual se alicerça a formação da sociedade brasileira, sob a ótica dos trabalhadores do campo, apresenta-se bastante desfavorável. No plano econômico, havia o predomínio dos latifúndios agroexportadores; no plano político, a existência do coronelismo local legalmente amparado por leis conservadoras, mantendo o caráter mercadológico da terra.

Esse período de formação do campesinato – e de suas lutas pela posse da terra – coincide ainda com o início de um novo período da organização agrária, o *quarto*, caracterizado pela crise do latifúndio exportador e monocultor escravista. Ainda que a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) sejam consequências da crise, será a Revolução de 1930 que determinará o fim deste modelo, com a substituição das oligarquias regionais, em especial São Paulo e Minas Gerais, que se alternavam no poder na Primeira República ou República Velha (1889-1930) por um novo pacto político, que passa a incluir a burguesia industrial. (STEDILE, 2015, p.70, grifos do autor).

Embora o país tenha passado por profundas transformações, principalmente durante o século XX, perceptíveis pelo desenvolvimento industrial e dos centros urbanos, ainda é possível identificar elementos de continuidade na forma de se produzir no campo que remete a períodos anteriores, entre eles: produção agrícola em grandes propriedades de terra, que atualmente são dominadas pelas grandes corporações transnacionais responsáveis pelo desenvolvimento completo de produção do capitalismo; exploração do trabalho e produção voltada para o mercado exterior.

Se vamos na essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. [...] E com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem do interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (PRADO

⁹ A referência ao trabalho assalariado foi mencionada como contraponto ao trabalho escravo, porém, a abolição da escravatura, a industrialização, etc., não aboliram terminantemente a forma de trabalho escravo no Brasil, tampouco assalariou todos aqueles que trabalhavam.

JÚNIOR, 2000, p. 20)

Ainda sobre esta questão, Sampaio Júnior (2013, p.176) afirma que o latifúndio tornou-se um elo estratégico do padrão de acumulação e de dominação do capitalismo dependente. Por um lado, o “[...] extraordinário desequilíbrio na correlação capital-trabalho é uma premissa da superexploração do trabalho” por outro, a “[...] brutal assimetria na correlação de forças entre os ‘proprietários’ e os ‘não-proprietários’ é um dos pilares fundamentais que sustentam o Estado autocrático burguês” (SAMPAIO JÚNIOR, 2013, p. 176). A manutenção desses elementos tornou-se mais do que interessante e necessário à preservação da ordem para o dependente capitalismo em desenvolvimento no Brasil.

No Brasil, o processo de modernização nunca veio acompanhado de rupturas claras, e nem acompanhado de um reformismo profundo capaz de realmente transformar a sociedade. É que o desenvolvimento do capitalismo caracterizou-se pela ausência de rupturas explícitas com as relações sociais, com as concepções e os interesses legados pelo passado, de tal modo a parecer que quanto mais muda, mais é a repetição de si mesmo. Portanto, o limite de uma transformação encontrou-se na recomposição de uma classe dirigente que, cada vez mais, incorporou quadros dissidentes das próprias oligarquias combatidas. (PALUDETO, 2013).

O processo de modernização do campo brasileiro, ou como conhecido pela literatura específica, a Revolução Verde, caracterizou-se pelo incremento de tecnologias no se fazer e pensar o campo; acentuou o controle do grande capital sobre a terra, dos demais recursos naturais e da força de trabalho. O aumento do uso de tecnologias, que previa maior produtividade, intensificou e integrou agricultura e indústria, subordinando e criando inúmeras ramificações dos setores produtivos à dinâmica agroindustrial¹⁰. A base da Revolução Verde foi criada no período pós II Guerra Mundial

[...] com financiamento da Fundação Rockefeller com um discurso cínico de acabar com a fome no mundo e teve como principal fundamento destruir os restos de guerra utilizando todo o lixo tóxico destinando-o à agricultura. No discurso, só visava aumentar a produtividade ‘adaptando os genes das plantas’ consorciando-os com os ‘insumos modernos’ objetivando maior produtividade, numa escala de tempo menor. (SANTOS, 2015, p. 48)

10 Segundo Kissmann (1996 apud SOARES; PORTO, 2012, p. 19), “[...] uma das formas de se avaliar a eficiência desse modelo de agricultura era mensurar o número de pessoas que um agricultor, além de si mesmo, seria capaz de alimentar. Em 1950, esta relação era de 1 para 10, passando a 1 para 17 em 1960, 1 para 33 em 1970 e de 1 para 57 em 1980. Já em 1988, chegou a 1 para 67, ampliando-se, em 1991, de 1 para 71. Resumindo, a sua bandeira era simplesmente o aumento da capacidade de geração de oferta de alimentos sem precedentes. Deve-se ressaltar que esse mesmo autor reconhece que o aumento da produtividade não se justifica de forma central pelo emprego dos agrotóxicos, mas, principalmente, pelo melhoramento genético das plantas (50%) e pela crescente mecanização no campo.”

Foi durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) que esse projeto de modernização do campo teve maior expressividade. A criação em 1973 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) é um excelente exemplo de um projeto cujo intuito fora colocar em prática a Revolução Verde. Foi também neste período que o programa Sistema de Extensão Rural foi criado, com a finalidade de promover uma espécie de assistência técnica gratuita aos agricultores e difundir os pacotes tecnológicos. Segundo Santos (2015, p. 49), os pacotes tecnológicos “[...] eram receitas que deviam ser cumpridas nos tratos agrícolas e de animais” a fim de se aumentar a produtividade. Junto aos pacotes tecnológicos, estava disposto um benefício de crédito agrícola que somente poderia ser requerido pelos agricultores que tivessem aderido ao programa oficial.

Durante este período foi promulgado, em 1964, o Estatuto da Terra (Lei 4.504/64) – lei que regula os direitos e obrigações que dizem respeito aos bens rurais para fins de Reforma Agrária e promoção da política agrícola. O Estatuto da Terra veio consolidar o programa político agrícola da Ditadura Militar, ou seja, “[...] a reforma agrária estaria restrita a terras residuais, do latifúndio improdutivo ou terras devolutas” (RODRIGUES, 2015, p. 25). O que na prática significou a perpetuação de uma produção monocultora e extensiva e de seu antagonismo direto, a exploração do trabalho do homem e da mulher pobre do campo.

Por um lado, o texto da Lei representou certos avanços na questão fundiária ao prever cadastramento de todas as propriedades de terra do país e a permissão por desapropriação por interesse social. Por outro lado, a ditadura retirou “[...] a força política dos movimentos sociais para reivindicar o cumprimento da lei”. (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Além do que, as oligarquias rurais conseguiram garantir que a reforma agrária sequer fosse iniciada. O resultado dessa política, afirma Oliveira (2007, p. 22), foi a elevação da concentração fundiária que, num período de 15 anos (1970 a 1985), “[...] 48,4 milhões de hectares de terras públicas foram transformados em latifúndios”. Este montante representa quase duas vezes o Estado de São Paulo.

A reforma agrária da ditadura militar era, na realidade, uma contrarreforma agrária, cujo objetivo primordial consistia em preservar intacta a base do poder econômico e político do latifúndio. A diferenciação das terras produtivas e terras improdutivas era pra inglês ver, pois, na realidade, o latifúndio como um todo – o produtivo e o improdutivo – constituía uma das colunas fundamentais de sustentação do regime autoritário. [...] a ditadura do grande capital retirava definitivamente a reforma agrária da agenda política do Estado Brasileiro. (SAMPAIO JÚNIOR, 2013, p. 179)

Dessa forma, a constituição da empresa agrícola e a grande concentração de terra,

apoiadas e incentivadas pelo regime militar, expulsaram os trabalhadores e os pequenos proprietários do campo, rompendo de forma brusca com sua autossuficiência submetendo-os a um processo gradativo de proletarização. Tal acontecimento modificou profundamente o universo sociocultural desse trabalhador que passou a organizar-se politicamente, contudo, não de forma espontânea.

O Brasil desperdiçou todas as oportunidades históricas de encaminhar uma solução construtiva para a questão agrária. No momento da independência, a liderança autocrática agrária acarretou na revitalização dos dois pilares fundamentais da economia colonial: o monopólio da terra pelos grandes latifundiários e a continuidade do trabalho escravo. Na abolição, as classes dominantes tiveram a preocupação explícita de preservar a assimetria da sociedade colonial, evitando, com a Lei de Terras de 1850, que os recém-libertos e que os imigrantes pobres tivessem livre acesso à propriedade de terra. Por fim, na fase decisiva de consolidação do poder burguês, a mobilização social a favor da reforma agrária – uma das principais bandeiras das reformas de base dos anos 1960 – foi abortada violentamente pelo golpe militar de 1964. (SAMPAIO JÚNIOR, 2013, p. 177-178)

Historicamente, esses processos não ocorreram ou mesmo se consolidaram sem que houvesse resistência. O Brasil possui uma significativa história de mobilizações no campo. Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916) são exemplos bastante significativos de revoltas oriundas das contradições referentes à questão agrária, mais especificamente, foram revoltas de caráter fortemente contestadoras dos poderes locais (política dos coronéis). Entre tantos outros, Morissawa (2001) ainda destaca alguns conflitos pela terra do final da década de 1940, são eles: Uruaçu em Goiânia, que ocorreu devido a um grupo de fazendeiros, um juiz e o dono do cartório que grilavam as terras e emitiam falsos títulos de propriedade; os despejos de mais de 1.500 posseiros em Jaguapitã, e muitos outros nos municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antônio, no Paraná; no Maranhão, em Pindaré-Mirim: um verdadeiro pacto de grilagem entre prefeitos, governadores e grileiros. Entre os anos 1940 e 1959 ocorreram movimentos também no Rio de Janeiro, como a Associação dos Lavadores Fluminenses, em municípios como Nova Iguaçu, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias e Campos. São Paulo apresentou inúmeros conflitos no Pontal do Paranapanema que se arrastaram de 1950 até os dias de hoje, e também em Santa Fé do Sul, região noroeste.

No Brasil, a luta pela terra avança na medida em que inexistente um plano de Reforma Agrária (RA) para a população que vive no campo. Segundo Sampaio Júnior (2013), a possibilidade de resistência que faz emergir o trabalhador como sujeito que luta por seus direitos, torna o padrão de dominação burguês ainda mais conservador, justamente quando o assunto diz respeito às questões agrárias, fazendo do campo um espaço de resistência.

1.3 – O início do MST: o campo como *locus* da resistência

A partir da década de 1950, com a aceleração das mudanças na estrutura agrária nacional, os conflitos se acirraram e surgiram novas formas de resistência no campo. Entre as forças que concorriam neste momento pela hegemonia na organização dos trabalhadores do campo destacaram-se: o Partido Comunista Brasileiro (PCB); as Ligas Camponesas; a Igreja Católica, além da União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB);¹¹ e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)¹². A disputa pela direção sindical rural se deu “[...] principalmente pelo PCB, a Igreja e a Ação Popular (AP), que empenharam-se na fundação do maior número possível de sindicatos e federações oficiais no campo”. (OLIVEIRA, 2008, p. 16)¹³

Segundo Oliveira (2008), havia entre essas forças posições polêmicas sobre a forma que a luta pela terra deveria assumir. A compreensão de Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas, principalmente após sua visita a Cuba em 1960, era a de que deveria ocorrer no Brasil uma revolução de caráter socialista, em que as contradições recaíssem nos antagonismos entre capital e trabalho. Dessa forma, ele se opunha às teses de transição democrático-burguesa para a realização da revolução brasileira, tese defendida pelo PCB, o que causou conflitos entre o partido e as Ligas.

Borges (1996, p. 113), um dos autores pecebistas atuante no debate sobre a reforma agrária brasileira, apesar de reconhecer a liderança de Francisco Julião “[...] durante os primeiros passos do movimento camponês no nordeste, entre 1952 e 1959”, afirma que, a partir de 1960, em decorrência de falsa avaliação do nível de consciência da massa camponesa e de sua organização, além de uma apreensão incorreta das experiências da Revolução Cubana, Julião passou a “[...] adotar posições que o levariam, num processo, a se isolar do movimento camponês e a perder sua liderança efetiva” (BORGES, 1996, p. 114). As posições de Julião foram compreendidas pelo PCB como sendo sectárias e de cunho esquerdistas.

11 A ULTAB, criada pelo PCB em 1954, tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e mediar a criação de alianças políticas entre operários e trabalhadores rurais. (MORISSAWA, 2001, p. 94).

12 O MASTER foi criado ao final da década de 1950 no Rio Grande do Sul, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros. “[...] o Master iniciou os **acampamentos**, uma forma particular de organizar suas ações. [...] eles são hoje uma arma de luta do MST. [...] a luta dos integrantes do Master era para **entrar na terra**” (MORISSAWA, 2001, p. 94, grifos do autor)

13 Para maiores detalhes sobre a discussão acerca das contradições entre as frentes que buscavam hegemonia na organização dos trabalhadores do campo ver Oliveira (2008).

No PCB, embora não houvesse consenso interno sobre qual posição política deveria o partido assumir, a orientação efetiva definia-se pelo deslocamento da aliança operário-camponesa para a construção da frente única democrática que incluía a “[...] burguesia nacional, o proletariado, os assalariados rurais, semi-assalariados e camponeses, além das classes médias urbanas.” (OLIVEIRA, 2008, p. 18)

Já para Julião (1996, p. 66), era muito difícil incluir a pauta da reforma agrária na política de frente única democrática, pois em termos políticos, esse programa significaria ausência de contradições “[...] essencial entre a alta burguesia e o latifúndio”, isto é, “[...] descartando-nos desses elementos, nosso programa passa a ser mais radical do ponto de vista da classe trabalhadora”.

A perda da 'centralidade operário-camponesa' na política do PCB (e a conseqüente diminuição da presença do partido no campo) somada ao isolamento e enfraquecimento das Ligas tornou possível à Igreja e aos sindicatos consolidarem sua presença na organização dos trabalhadores rurais. (OLIVEIRA, 2008, p. 19)

Contudo, ainda segundo Oliveira (2008), a inserção da Igreja Católica neste primeiro momento deu-se de forma reacionária¹⁴. A principal motivação inicial era não perder os trabalhadores rurais como tinha perdido os operários para os demais movimentos sociais e partidos políticos. Contudo, com o fortalecimento das forças contrárias a qualquer tipo de organização de trabalhadores impostas pelo regime violento da Ditadura Civil Militar, e com a formação da Teologia da Libertação, resultado do Concílio do Vaticano II, em 1961, e das Conferências Episcopais de Medellín, em 1968, e Puebla em 1979 no México, houve uma sensível rearticulação dos ideais propostos pela Igreja, que reviu seu papel social diante das lutas travadas pelos trabalhadores.

A Igreja Católica, buscando uma adequação ao momento político e não querendo perder o controle sobre as suas bases, convocou, entre 1962 e 1965, o Concílio Vaticano II, sob o papado de João XXIII. Esse Concílio abriu espaços para discussões e orientações políticas da Igreja, no qual religiosos, não só católicos, começam a elaborar uma teologia vinculada às lutas sociais. No Brasil, os padres Henrique Vaz e Almerly Bezerra passam a publicar sobre temas ligados a uma ação popular e engajada da Igreja. Nesse contexto, a politização à esquerda de parcelas da população e a abertura da Igreja Católica para as políticas sociais, resultado do mencionado Concílio, propiciaram um clima político que resultará no engajamento de diversos setores religiosos com políticas de esquerda. (MENEZES NETO, 2007, p. 332)

De acordo com Semeraro (2007, p. 8), é nesse contexto que “[...] explode no

14 Para aprofundar este debate consultar Dias (1996), Borges (1996), Santos (1996) e Cunha (2007).

mundo inteiro a onda de reflexões sobre o desastre do assim chamado Terceiro Mundo”, forjando diversas teorias da libertação que nas décadas de 1960 e 1970 indicavam que o oprimido deveria ser sujeito de sua libertação. “Mostravam que as transformações e a revolução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história” (SEMERARO, 2007, p.08). Nas palavras de Löwy (1991, p. 95-96):

Sem cair na comiseração e em sentimentos de vitimismo, era necessário aprender a construir o próprio projeto de vida, a narrar a própria história e a afirmar a própria ‘alteridade’. Sem recorrer à violência como fazia o opressor, era preciso promover a conscientização e as organizações que podiam socializar a riqueza e o poder. Portanto, o marginalizado nas periferias não devia ser objeto de piedade e de caridade, mas reconhecido como sujeito capaz de se resgatar e libertar o próprio mundo de sua história de alienação.

No Brasil, de acordo com Löwy (2013), houve um crescente movimento inspirado em fontes cristãs e em textos de Marx e de marxistas latino-americanos (teóricos da dependência), como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Ação Operária Católica (AOC) que promoveram, entre os anos de 1960 e 1970, uma crítica radical ao capitalismo. Considerado pelo autor como cristianismo da libertação, este movimento, amplo e heterogêneo, se iniciou bem antes dos primeiros escritos da Teologia da Libertação e ultrapassou os limites da Igreja como instituição. Esse movimento, portanto, segundo Löwy (2013, p.1), incluiu “[...] padres, freiras, ordens religiosas, bispos – dos movimentos religiosos leigos, como a Ação Católica, a JUC, a JOC, a ACO, das comissões pastorais, como Justiça e Paz, Pastoral da Terra, Pastoral Operária, e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)”.

Uma das principais contribuições ideológicas do cristianismo da libertação – objeto de críticas incessantes de parte do Vaticano e das correntes conservadoras da Igreja no Brasil – é a integração, em maior ou menor grau, segundo os casos, de elementos fundamentais do marxismo. Obviamente, existe uma grande diversidade neste terreno, indo desde a desconfiança ou a hostilidade de alguns até a explícita autodefinição de grupos ou indivíduos como ‘cristãos marxistas’ – passando por várias formas de prudente e implícita utilização de alguns aspectos. A grande maioria dos militantes de base do cristianismo da libertação provavelmente nunca ouviu falar em Marx, mas isto não impede que em sua cultura político-religiosa se encontrem, mais ou menos diluídos, temas e conceitos do marxismo. Obviamente se trata de uma integração seletiva: são rejeitados elementos como o ateísmo materialista, e assimilados outros como a crítica do capitalismo – em particular em sua forma dependente, no Brasil e na América Latina – e do poder das classes dominantes, a inevitabilidade do conflito social e a perspectiva da auto-emancipação dos explorados. (LÖWY, 2013, p.1)

Os movimentos cristãos ligados ao cristianismo da libertação, inspirados em Marx, pelos marxistas latino-americanos e pela Teologia da Libertação, tiveram um importante papel na transformação de parte da Igreja brasileira, ocasionando, em meados de 1970, rupturas de alguns setores mais progressistas que romperam com o regime militar e foram à oposição.

[...] é impossível entender o conflito entre a Igreja e o regime militar no curso dos anos de 1970, assim como, a partir de 1978, o espetacular surgimento de um novo movimento das classes subalternas, dos trabalhadores da cidade e do campo: o Partido dos Trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com efeito, uma grande parte dos militantes e quadros dirigentes dessas novas organizações vêm das CEBs e pastorais populares, e é no cristianismo da libertação que se encontra a motivação primeira de seu compromisso social e de sua mística política. (LÖWY, 2013, p.1)

Criadas pela Igreja Católica em 1960, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹⁵, cujos princípios apoiavam-se na Teologia da Libertação, foram fortes aliadas nas lutas contra a violência impetrada pela ditadura. Devido ao seu caráter religioso, e compreendidas como grupos de estudo bíblico, as CEBs gozavam de relativa liberdade para a organização política, formando quadros que, posteriormente, iriam compor os partidos políticos, sindicatos e outras organizações da sociedade¹⁶.

A partir de 1964 até 1985, formaram-se, no Brasil, sucessivos governos militares que, por meio de um golpe, passaram a comandar o país. Os militares à frente desses governos contribuíram para o aumento da desigualdade social e da violência no campo, na medida em que implementaram políticas de favorecimento e intensificação da concentração de terra. A política agrária desse período lançou mão de manobras legais para beneficiar o capital no campo – o agronegócio. A população pobre que vivia no campo passou a viver toda sorte de violência dos donos de terras, cada vez mais salvaguardados pelos estados.

Os trabalhadores sem-terra – os antigos posseiros, meeiros, arrendatários – perderam paulatinamente sua fonte de sobrevivência por causa do avanço capitalista no campo – que se

15 “As Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos.[...] São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem a mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares”. (BETTO, 1981, p. 7)

16 Segundo Oliveira (2008, p. 28-29), é possível encontrar nos princípios diretivos do MST muito dos princípios estruturantes das CEBs, com destaque para a formação política e para a formação da consciência de classe e da utopia socialista, que serviram de base para a Teologia da Libertação, além do referencial marxista.

expressa no aumento da mecanização das lavouras – apoiado pelo aparato jurídico e militar do Estado. A produção nas terras aproximou-se das produções típicas das empresas capitalistas, e os trabalhadores rurais passaram a ser semi-assalariados, por vezes, assalariados. Esse processo de transformação foi lento, gradual, e extremamente violento. A perda de autonomia do trabalho dos trabalhadores do campo não foi sofrida sem que houvesse resistência. Os trabalhadores da terra se organizaram e iniciaram inúmeras lutas que, infelizmente, ainda são necessárias até os dias atuais. O MST é resultado direto da luta pela resistência no campo.

O MST foi fundado em 1984, em Cascavel, Paraná, no eclipse da Ditadura Civil-Militar, ganhando notoriedade no Brasil pela especificidade de sua luta, pela resistência ao avanço do capitalismo no campo, e pelas ocupações de terra, resultado de suas ações organizativas enquanto Movimento. O MST surgiu como uma organização de pequenos agricultores e trabalhadores rurais que foram expulsos da terra ou ameaçados de perdê-la em consequência da expansão pecuária e da grande agricultura empresarial.

Segundo Fernandes (2000), esse movimento foi organizado de maneira endógena, coletiva e teve a ocupação como resposta à constante grilagem das terras. O método ocupação tornou-se uma ação histórica da resistência camponesa e introduziu um novo tipo de ação organizacional para os movimentos de reforma agrária. O objetivo era desenvolver experiências relativas ao trabalho e à produção nos assentamentos baseados no trabalho familiar e na formação de grupos coletivos. Esses trabalhadores rurais sem terra passaram a viver de acordo com a lógica de suas ocupações de terras, espacializando e territorializando a luta contra a política fundiária oficial do país.

Entre finales de la década de 1980 y durante la de 1990 el MST fue responsable por un fuerte y combativo proceso de desmascaramiento de la existencia del latifundio y de sus correspondientes injusticias agrarias, y sus acciones culminarán en importantes procesos de desapropiación de tierras y reglamentación de las relaciones de trabajo en el campo. (CHANGUACEDA; BRANCALEONE, 2010, p. 268)

Esperar planos de reforma agrária de um governo autoritário e aliado aos interesses do capital agroexportador não configurou a melhor saída. A solução encontrada pelos Sem Terra foi apoiar-se na Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹⁷ – principal organização de apoio à luta dos Sem Terra naquele momento –, assim como no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na Central Única dos Trabalhadores (CUT) e no Partido dos Trabalhadores (PT). A atuação

17 As CPTs foram criadas em 1975 pela Igreja Católica que, juntamente com as “[...] paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses durante o regime militar”. (MORISSAWA, 2001, p. 105)

dessas organizações era definida como uma “[...] luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações”. (FERNANDES, 2000, p. 33).

Ainda, sobre o momento inicial do surgimento do MST e suas motivações para a luta pela terra, Peschanski (2007, pp. 24-27) chama a atenção para certos determinismos que associam única e exclusivamente o momento inicial do Movimento ao processo de modernização conservadora no campo. Para o autor, tais transformações estruturais foram importantes e devem ser incorporadas às análises sobre os condicionantes do germe do Movimento, contudo são insuficientes. Em uma breve síntese dessas condições, apresentamos três pontos que concorrem para a formação do Movimento e que o acompanharão durante sua história: 1) mudanças na estrutura agrária, com destaque para o fenômeno da Revolução Verde, que produziu um contingente de trabalhadores sem condições de permanência no campo e sem perspectivas de emprego nas cidades – transformou a fazenda em fábrica e o trabalhador em mercadoria; 2) a ação política de setores considerados progressistas da Igreja impulsionados pela Teologia da Libertação e; 3) progressiva abertura política durante o período da Ditadura Civil-Militar que possibilitou a reorganização dos movimentos sociais fora da clandestinidade.

Ao longo do século XX, políticas agrárias de redistribuição fundiária foram adotadas em vários países. Ao final da década de 1980, contudo, uma sucessão de acontecimentos, como golpes militares, frearam as lutas pela reforma agrária, diminuindo seu peso na pauta dos debates em torno da promoção do desenvolvimento nacional. Contudo,

A crescente urbanização no Terceiro Mundo, o aumento da produção agrícola com a introdução de tecnologias modernas, a queda do comunismo, a ascensão do neoliberalismo e a expansão dos conglomerados do agrobusiness global contribuíram para a formação desse novo clima de opinião com respeito à redistribuição fundiária. Nesse contexto, uma curiosa contratendência começou a se desenvolver no Brasil. Na década de 1980, surgiram diversas mobilizações populares pressionando o Estado a promover a reforma agrária, criando no processo um dos movimentos sociais mais duradouros da história: o MST. (CARTER, 2010, p. 37)

Em suma, o campo não está dissociado do modo característico de produção e reprodução do capitalismo nas cidades, ao contrário, o modo de produção do campo é expressão direta do desenvolvimento das forças produtivas. O capital, por sua própria lógica, se apropria, controla e domina os recursos naturais e humanos existentes com o intuito de acumular, criar e se apropriar das riquezas, gerando miséria e violência como resultados.

Importante também é dizer que a vigência do capitalismo no campo não

implica um todo homogêneo, mas um campo desigual, contraditório, seja em relação à forma de produção agrícola, o grau de tecnologia empregada, os serviços nele presentes, seja nas relações sociais estabelecidas, gerando formas de produção da vida muito distintas entre si, mas que compõem uma mesma totalidade. Assim como na cidade, no campo o capitalismo também apresenta seus antagonismos, tais como a concentração da riqueza e a generalização da miséria, sua dinâmica, metamorfoses e as lutas sociais inerentes às sociedades divididas em classe. (DALMAGRO, 2010, p. 104)

O MST emergiu no cenário social e político brasileiro mostrando as contradições, reivindicando, no cerne de sua ação prática, o acesso à terra, a reforma agrária e um projeto amplo de igualdade social, constituindo uma das maiores novidades da história política contemporânea do campesinato brasileiro, sendo considerado, posteriormente, a voz mais expressiva da questão agrária da América Latina.

1.4 - Periodização: do surgimento à consolidação do MST como organização política, social e educacional

Para compreendermos a educação do/no MST é fundamental que compreendamos, na mesma medida, os fundamentos do próprio Movimento e sua imbricação com a realidade sociopolítica. Esperamos, com isso, apresentá-lo e problematizá-lo contextualizando-o nas transformações sócio-históricas. Embora este não seja nosso problema de pesquisa, faz-se necessário dar este passo para compreender o programa educacional do Movimento, pois a educação do MST estrutura-se enquanto uma pedagogia da luta social, isto é, a luta engendrada pelo Movimento educa as pessoas, e suas diretrizes pedagógicas orientam suas ações políticas.

O que intencionamos, portanto, é estabelecer parâmetros para analisar a trajetória histórica do MST, ao passo que o inserimos em seu próprio contexto de formação. Sendo assim, é inapropriado analisar o MST furtando-se de sua trajetória constitutiva, o que implica, bem como fazem alguns pesquisadores do Movimento, como Morissawa (2001), Gohn (2003); Bernardo (2012); Rubbo (2013); Fernandes (2010), lançar mão de um recurso teórico-metodológico importante, qual seja, periodizar sua história. Porém, tal feito não se constituiu tarefa simples, pois, como veremos, as análises nas quais os autores apoiam-se estão intimamente filiadas à compreensão que os mesmos têm do objeto analisado e da realidade a ele circunscrita.

O livro de Morissawa (2001) foi escrito para jovens, sobretudo para os jovens do

MST. Morissawa (2001) define a trajetória histórica do MST em quatro fases, cujo recorte está definido a partir dos Congressos Nacionais¹⁸ realizados, a saber: 1) de 1979-1984, período de gestação e oficialização do Movimento em 1984 durante o 1º Encontro Nacional em Cascavel-Paraná; 2) de 1985-1989, marcado pelo 1º Congresso Nacional em 1985 e pelo fim da Ditadura Civil-Militar; 3) de 1989-1994 com destaque para a realização do 2º Congresso Nacional em 1990; e 4) de 1995-2000, em que são realizados o 3º Congresso Nacional em 1995 e o 4º Congresso Nacional em 2000.

Gohn (2003), estudiosa do tema movimentos sociais, por sua vez, divide a história do Movimento em 3 etapas: 1) de 1979-1985, em que associa a luta pela terra impetrada pelo MST à luta pela Reforma Agrária (RA); 2) de 1985-1988, momento no qual o MST ganha caráter nacional ao iniciar sua luta característica, isto é, as ocupações de terra; e 3) de 1988-1996, período em que o processo modernizador característico da década de 1990 passa a pautar as resistências, inclusive do MST. Nesse sentido, segundo a autora, o Movimento passa a defender a lógica de relações mais modernizadas no e para o campo, ao passo que busca se distanciar dos aspectos mais artesanais de produção.

Bernardo (2012a, 2012b, 2012c) e Gohn (2003) também organizam sua explanação sobre o Movimento em três fases, contudo, não a fazem da mesma forma e sob o julgo das mesmas justificativas. Assim, os períodos segundo Bernardo definem-se: 1) de 1984 a 1995, ou a fase de nascimento do Movimento como forma de luta social em meio ao processo de modernização do campo, que exigiu uma nova organização dos trabalhadores em Cooperativas de Produção Agropecuárias (CPAs); 2) de 1995-2012. Este período é marcado fundamentalmente pela transição, promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁹ (1994-2002), do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA) — bloqueado e extinto em 1999 —, para o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que ocorreu em 1995. Tal empreendimento, no ano seguinte, deixou de ser uma linha de crédito e passou a vigorar como programa de governo. “Tratava-se de desarticular as cooperativas de produção, desviando o crédito para a agricultura familiar” (BERNARDO, 2012b, p. 1), forçando a direção do Movimento a optar pela produção agroecológica, uma prática “[...] vocacionada para conviver com o arcaísmo e as tradições” (BERNARDO, 2012b, p. 1).

18 Como Morissawa (2001) estabelece os parâmetros acerca da trajetória do Movimento nos Congressos Nacionais, tendo como critério a publicação de seu livro em 2001, dois Congressos posteriores não foram contemplados: o V Congresso realizado em 2007; e o VI realizado em 2014.

19 Além do PRONAF, em 1998 foi fundado o Banco da Terra, mais uma manobra do governo FHC que previa substituir as ocupações pelo acesso à terra via mecanismos de mercado.

O crédito específico e a assistência técnica para assentados - PROCERA são extintos no governo FHC. Na tentativa de conter as ações demandantes por Reforma Agrária, o presidente da república da época, determinou, por decreto, que as áreas ocupadas, por um período de dois anos, deixassem de ser passíveis de Reforma Agrária, e na outra mão, desenvolveu uma política conhecida como Reforma Agrária de Mercado, o Banco da Terra. Essa política facultava o acesso à terra aos pobres do campo, por meio da compra e venda da terra. Esse conjunto de ações com o fim de conter o MST revela que ele se tornou bastante incômodo à ordem vigente. Os anos finais do governo FHC foram bastante árduos para o MST que lutava para não ser esmagado pela raivosa e incomodada elite nacional. (DALMAGRO, 2010, p. 115-116)

O terceiro e último período, que o autor definiu como *hoje*, apresenta uma análise de como a opção do MST pela agroecologia possibilitou o abandono do seu projeto revolucionário representado pelas CPAs. Segundo o autor, o aspecto ecológico da produção atraiu muitos departamentos universitários e projetos técnicos que se vincularam ao Movimento sem, contudo, apresentarem um compromisso com a luta social específica, fazendo com que o sistema pedagógico que o MST havia desenvolvido nos assentamentos, que visava a renovação de consciência dos Sem Terra, se descaracterizasse ao ser assimilado pelos departamentos universitários. Isso sem contar os inúmeros projetos que traziam consigo técnicos das mais variadas formações e interesses. (BERNARDO, 2012c, p. 1)

O projeto da agroecologia do MST oficializou-se a partir do IV Congresso Nacional ocorrido em 2000, embora as discussões acerca da temática possam ser encontradas em anos anteriores. Segundo Bernardo (2012c, p. 1), com a defesa e prática da agroecologia, o MST passou a “[...] revalorizar as técnicas arcaicas e o tradicionalismo camponês”, defesa que já havia sido superada na década de 1990.

Foi uma completa inversão social e tecnológica que o MST operou, correspondente ao que se pode considerar um segundo nascimento, surgindo uma organização diferente da que havia existido. Abandonando o projecto revolucionário inicial, que consistia em forjar nas lutas um *novo sujeito* colectivista e modernizador, o MST demitiu-se perante o *sujeito tradicional* arcaico e doméstico e reconstruiu a partir daí a sua orientação econômica. Ao mesmo tempo operou-se uma significativa alteração vocabular. (BERNARDO, 2012c, p. 1, grifos do autor)

A referência à alteração vocabular ocorrida no interior do Movimento, afirma Bernardo (2012c), refere-se não somente à mudança semântica, mas, sobretudo, à mudança programática e ao eixo de classe, pois a expressão conceitual *trabalhadores rurais* cedeu lugar ao conceito de *camponês*, isto é, o tradicional sujeito do campo e sua rudimentar forma de produção.

A partir de outros aspectos, Fernandes (2010) divide a trajetória do MST em quatro etapas de formação: 1) Gestação (1979 – 1984); 2) Consolidação (1985 – 1989); 3) Institucionalização (1990 – até o presente); e 4) Mundialização. Embora proponha uma periodização, Fernandes (2010) distancia-se dos autores já mencionados, pois busca construir outros parâmetros para os períodos, articulando a conjuntura brasileira e mundial, as transformações na estrutura organizativa interna e, principalmente, o processo de territorialização, marca contínua na história do MST.

Segundo o geógrafo, o período de gestação não deve ser confundido com o momento de oficialização do MST, portando, neste primeiro momento ressalta as bases fundamentais para se compreender seu processo de formação. Neste período, encontram-se os episódios de ocupações de terra de sujeitos do campo nas fazendas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, de posseiros contrários à expansão da pecuária, no oeste do estado de São Paulo, e de arrendatários que ocuparam a fazenda Baunilha, no Mato Grosso do Sul. A fase que segue estes episódios é a de consolidação, “[...] que se caracteriza pela ampliação das ações do movimento em escala nacional, por meio de seu estabelecimento em todas as regiões do país²⁰ e a configuração de sua estrutura organizativa”. (FERNANDES, 2010, p. 163). Neste momento também, ampliam-se as redes de apoios ao Movimento, entre elas estão a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros. É durante este período que a estrutura organizativa é desenvolvida e consolidada no interior do Movimento, a exemplo das Direções e Setores de atuação, e também sua identidade política: bandeira; hino; e símbolos.

O terceiro período é o de institucionalização, computado do ano de 1990 até o presente. “Nesse tempo, o MST se torna o principal interlocutor do governo federal²¹ a respeito da reforma agrária e é reconhecido internacionalmente” (FERNANDES, 2010, p. 164). Durante este período, o MST, em consonância com o período anterior, amplia sua estrutura organizativa. Isto significa que desde o ano de 1990 o Movimento vem ramificando e criando novos setores de atividades, entre eles estão: Educação; Cooperação; Saúde; Finanças; Comunicação; Formação; Projetos; Relações Internacionais; Gênero; Cultura; Mística; Direitos Humanos e Produção, além da criação da Escola Nacional Florestan

20 “[...] Durante esse período, o MST se territorializou em todos os estados das regiões Sudeste e Nordeste do país, além de Centro-Oeste, Região Amazônica, e nos estados de Goiás e Rondônia. (FERNANDES, 2010, p. 167).

21 A relação estabelecida com o Governo Federal iniciou-se no mandato de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992), percorrendo o governo de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-1998//1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006//2007-2010). (FERNANDES, 2010)

Fernandes (ENFF), da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). (FERNANDES, 2010, p. 173).

O quarto e último momento na formação do MST

[...] inclui o processo de mundialização dos movimentos camponeses, com a criação e o fortalecimento da Via Campesina. A nova conotação internacional da luta pela reforma agrária, a partir da segunda metade da década de 1990, ganha força com o surgimento da Via Campesina e a disputa em torno da política de reforma agrária de mercado do Banco Mundial. (FERNANDES, 2010, p. 164)

A pesquisa de mestrado de Rubbo (2013) também traz contribuições para pensarmos a problemática da periodização do MST, como elemento chave para a compreensão do Movimento. Afastando-se dos determinismos temporais e das explicações que trazem parâmetros apenas internos ao seu desenvolvimento, o autor sugere um novo parâmetro para explicar a trajetória que pode ser melhor apreendida na tabela elaborada por ele.

TABELA I: Periodização da trajetória do MST

Período	Data	Fases
1	1979-1985	Gestação e nascimento
2	1986- 1989	Formalização, massificação, expansão, unificação das lutas
3	1990 - 1995	Institucionalização
4	1996 - 2005	Superar os efeitos do neoliberalismo no âmbito nacional e internacional
5	2006- até o presente	Bifrontismo político/ Reestruturação interna

Fonte: Rubbo (2013, p. 48)

Em grande medida, Rubbo (2013) aproxima suas análises sobre a trajetória do Movimento às proferidas por Fernandes (2010), mantendo algumas ressalvas quanto ao segundo período, em que afirma ser “[...] idêntico ao de Fernandes, mas com argumentos distintos que se complementam” (RUBBO, 2013, p. 42); e ao terceiro período que, embora também coincida com o apresentado por Fernandes (2010), finda-o em 1995 acrescentando dados à análise sobre a trajetória formativa do MST em períodos subsequentes.

Segundo o autor, no período de 1996 até 2002, o MST apresenta ampliação e

consolidação em setores da pedagogia, cultura, comunicação, entre outros. O MST e o tema da questão agrária

[...] atingem o ápice da percepção do interesse nacional nesse período. O Massacre de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, ganha enorme notoriedade internacional. Sua atuação política na arena internacional é aprofundada, especialmente com a articulação com movimentos camponeses, em escala continental (CLOC) e internacional (Via Campesina). Tem participação no Fórum Social Mundial, nos protestos mundiais contra as chamadas 'organizações multilaterais' e em outras formas de articulação internacional. Ademais, arma-se uma conjuntura em que a composição socioeconômica do campo nacional está radicalmente atrelada às modificações da economia internacional. (RUBBO, 2013, p. 47)

A última e quinta fase anunciada pelo pesquisador inicia-se em 2006 e vai até os dias atuais, com as características do *bifrontismo político* aventado por Braga (2012).

Segundo Ruy Braga, por exemplo, o MST desenvolveu nos últimos dez anos uma 'existência bifronte': de um lado, milhares de pessoas em acampamentos esperando uma atitude do governo de desapropriar terras; de outro, as famílias assentadas dependentes diante ao Governo Federal de crédito rural para financiar a pequena agricultura familiar. (RUBBO, 2013, p. 48)

Nas palavras de Braga (2012, p. 241-242)

Ou seja, se identificamos entre os trabalhadores rurais sem-terra milhares de vozes críticas ao lulismo a se desgarrar das amarras do controle político do governo federal, também localizamos uma fonte de acomodação ao status quo cuja política deixou de negar radicalmente o latifúndio ou o agronegócio. Entre o acampamento e o assentamento, o MST tem buscado superar suas contradições, reinventando-se com o mais importante movimento social brasileiro das últimas décadas.

Sobre este último aspecto, isto é, a característica contraditória presente no desenvolvimento do Movimento e sua relação com o Estado²², Rubbo (2013, p. 61) afirma que a existência do Sem Terra é, na realidade, uma expressão de uma construção política que envolve “[...] o papel de mediadores políticos, principalmente o Estado. Com efeito, existe uma unidade-distinção entre a construção da categoria 'sem-terra' e Estado, sociedade civil e sociedade política”. E que, portanto, seria um equívoco abandonar as análises que excluem o papel do Estado na formação dos movimentos rurais na luta por terra, em particular o MST. Sendo assim, o MST “[...] possui essa relação tensa de distinção com o Estado que, dependendo da circunstância histórica, reproduziu uma maior ação política coercitiva ou

²² As análises proferidas por Rubbo (2013) sobre a relação entre o MST e o Estado sustentam-se nas pesquisas realizadas por Rosa (2008, 2009, 2012).

maior legitimidade de seu poder, sem perder seu laço indissociável com o outro” (RUBBO, 2013, p. 61).

Os autores aqui citados, mesmo divergindo nas análises sobre os determinantes da formação do MST, apresentam certo consenso no que concerne à primeira fase (1979 – 1985), com destaque para Bernardo (2012), que não se atém aos anos iniciais, e parte da oficialização em 1984 cujo término se dá em 1995. A compreensão dos autores sobre os períodos consecutivos, por sua vez, apresenta maiores divergências e debruça-se nas complexas vinculações teórico-ideológicas sobre a compreensão, não só do MST, mas também da realidade constitutiva que o cerca.

Morissawa (2001) e Gohn (2003) explicam o Movimento tendo, fundamentalmente, os Congressos e as palavras de ordem como critérios para definirem sua formação e a trajetória. A seguir apresentamos uma tabela²³ elaborada por Fernandes (2010, p. 185), bastante elucidativa sobre este aspecto.

23 Acrescentamos na tabela o VI Congresso Nacional realizado em 2014.

TABELA II: Congressos, Encontro e palavras de ordem do MST

Congressos e Encontro	Palavras de Ordem	Ano
Campanha da Igreja Católica pela Reforma Agrária	Terra para quem nela trabalha	1979
I Encontro Nacional	Terra não se ganha, terra se conquista	1984
I Congresso Nacional	Sem reforma agrária não há democracia: ocupação é a única solução	1985
II Congresso Nacional	Ocupar, Resistir, Produzir	1990
III Congresso Nacional	Reforma Agrária, uma luta de todos	1995
IV Congresso Nacional	Por um Brasil sem latifúndio	2000
V Congresso Nacional	Reforma Agrária por Justiça Social e Soberania Popular	2007
VI Congresso Nacional	Lutar, Construir Reforma Agrária Popular	2014

Fonte: Fernandes (2010, p. 185), com acréscimo do VI Congresso.

Os Congressos, Encontros e as palavras de ordem do MST são instrumentos importantes que revelam valiosas informações sobre como o Movimento se formou e tem se relacionado com a realidade, mas são insuficientes diante das inúmeras contradições que o cercam. Em mesma medida, é fundamental compreender o MST em sua relação com o Estado, a partir de políticas públicas para o campo, mas não se deve com isso reduzi-lo às ações que o Estado promove. Ou mesmo afirmar, como Bernardo (2012a, 2012b, 2012c), que o Movimento, ao mudar sua concepção de produção, abandonou seu projeto revolucionário²⁴.

Essa afirmação nos aparece um tanto quanto reducionista sobre o que realmente a mudança na conjuntura política/econômica provocou no mundo e, principalmente, no interior do MST, ao ponto de desarticulá-lo em sua organização.

No entanto, não se pode analisar essa crise apenas como um fator interno, visto que ela se dá num contexto de enfrentamento político, ideológico e organizativo, onde o Estado teve atuação destacada na perspectiva de inviabilização das experiências citadas. Ou seja, a política de assentamentos

24 De acordo com Caldart (2017, p. 308), “Agricultura camponesa e agroecologia não são a mesma coisa. Mas a relação orgânica entre elas vem se tornando uma referência fundamental para pensar a reconstrução ecológica da agricultura no mundo, desde um referencial político e epistemológico vinculado ao polo do trabalho. Por isso mesmo também a agroecologia entrou na mira do capital”.

desenvolvida pelo Estado brasileiro fez com que se materializasse nos assentamentos, o impasse político da luta pela Reforma Agrária e pelo projeto de país. Desenvolveu-se a “reforma agrária possível”, desqualificada e atrasada, num contexto de refluxo da luta de classes, da desmobilização social [...] Essa situação condicionou a estruturação dos assentamentos. Nossa base social, exaurida por décadas de exclusão social, não consegue fazer frente aos desafios de organização da produção, de enfrentamento de um mercado monopolista e internacionalizado. Com o desmonte do Estado não aconteceram os investimentos sociais e a implantação de estruturas produtivas. As políticas complementares de apoio permaneceram marginais em relação à linha política de financiamento ao agronegócio. A criação e ampliação do Pronaf, no contexto do Novo Mundo Rural, mas voltado para o segmento ‘viável’ (integrado ao agronegócio capitalista) dos pequenos agricultores, consolida uma visão distorcida e excludente do segmento empobrecido dos camponeses. (CHRISTOFOLI, 2007, p. 79)

De acordo com Dal Ri (2004), não fora somente as transformações ocorridas na organização da sociedade que exigiram a reestruturação dos assentamentos na forma de produzir em cooperativas, mas também a resistência interna de muitos Sem Terras em produzir sob as exigências das cooperativas, ao projetarem interesses por lotes individuais e pelo lucro nos resultados da produção.

Além do que, não houve extinção da produção cooperada no MST, tampouco saiu do horizonte de sua luta a ampliação dessa forma coletiva de se produzir. A produção em cooperativas é um projeto político necessário à organização dos Sem Terra.

Dessa forma, apontar que a mudança na concepção de produção fez com que o MST abandonasse seu projeto revolucionário, traz poucas contradições ao objeto analisado, descartando suas potencialidades de ação contra o capital, bem como sua história de luta pela terra.

Por exemplo, Bernardo (2012c) destaca que a mudança semântica e conceitual do termo *trabalhador rural* para *camponês*, significou uma abrupta transformação programática e de classe do Movimento. O autor afirma que a luta que o Movimento tem como norte na atualidade é o retorno aos padrões de produção rudimentares. Em nosso entendimento, embora compreendamos que houve uma mudança conceitual e programática do MST junto à mudança semântica, também analisamos que a afirmação de Bernardo (2012c) é imprecisa, uma vez que não assume a história do Movimento como um processo, inclusive, a nega.

Na época do surgimento do MST, o debate circundava as lutas promovidas pelos operários urbanos, caracterizando o *locus* e o caráter das reivindicações. Resgatar o sujeito do campo, como trabalhador rural, em pleno ascenso dos movimentos sociais, foi estrategicamente necessário, pois reafirmou o pertencimento do sujeito do campo à classe

trabalhadora, e o caráter de classe de sua luta. (STEDILE; FERNANDES, 2005).

Foi, no entanto, com o surgimento da Via Campesina, em 1992, que o debate em torno do termo camponês ganha maior visibilidade, reafirmando o papel social do campesinato. Para a Via Campesina, o camponês é

[...] un hombre o una mujer de la tierra que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos y/o otros productos agrícolas. Las campesinas y campesinos trabajan la tierra por sí mismos; dependen sobre todo del trabajo en familia y otras formas a pequeña escala de organización del trabajo. Las campesinas y campesinos están tradicionalmente integrados en sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agro-ecológicos. El término de campesino o campesina puede aplicarse a cualquier persona que se ocupa de la agricultura, ganadería, la transhumancia, las artesanías relacionadas con la agricultura u otras ocupaciones similares. Esto incluye a las personas indígenas que trabajan la tierra. El término campesino también se aplica a las personas sin tierra (LA VÍA CAMPESINA, 2009, p. 7-8).

A retomada do termo camponês guarda consigo as potencialidades de um debate que extrapola a disputa conceitual e expande-se para a disputa política e econômica. O camponês, para a Via Campesina, ou seja, para os movimentos que a compõem, como o MST, é o sujeito que recusa “[...] os limites da integração ao capitalismo e trabalham na construção de uma outra ordem social” (GUHUR, 2010, p. 76), isto é, possui um projeto político de resistência.

O termo [camponês], banido da luta política desde meados dos anos 1960, está sendo restaurado e ressignificado, assim como tudo que se refere ao campo (educação do campo, por exemplo). Se o camponês aparece na literatura como expressão do atraso e de um modo de vida a ser superado, agora passa a ser reafirmado como expressão de valores ligados à preservação ambiental e à biodiversidade, à produção para mercados locais, à soberania alimentar, à diversidade cultural e, principalmente, à crítica a um modelo de agricultura baseado no agronegócio. (MEDEIROS, 2007, p. 527)

De acordo com Guhur (2010, p. 72-76), há três paradigmas para se pensar e conceituar o camponês: o paradigma clássico; o da agricultura familiar, ou da metamorfose do campesinato; e o do fim do campesinato. O paradigma clássico é o da desintegração do campesinato, ou seja, o conceito segundo o qual a diferenciação conduz ao fim do campesinato. O segundo, o da metamorfose do campesinato, que estratifica o campesinato brasileiro está baseado na concepção de que existiu no país dois grupos, os agricultores, de produção consolidada e tecnicamente integrada ao sistema capitalista, e os camponeses, produzindo apenas para a subsistência de forma rudimentar. A partir dessa lógica conceitual, afirma Guhur (2010, p. 72), é que “[...] agricultor familiar passou a ser identificado com moderno, rico, enquanto camponês passou a ser identificado com atrasado, pobre”.

O terceiro paradigma, que Fernandes (2004, 2005) chama de fim do fim do campesinato, ou de paradigma da produção capitalista das relações não capitalistas de produção, é aquele que considera o campesinato (e o latifúndio) como expressões do desenvolvimento contraditório do capitalismo, que também se reproduz através de relações não propriamente capitalistas. Embora considerando as transformações recentes, principalmente no âmbito da tecnologia, esse paradigma afirma a persistência do campesinato e a luta social como fundamental na sua recriação permanente. (GUHUR, 2010, p. 73-74)

Para cada um desses paradigmas, há uma concepção de reforma agrária.

[...] no paradigma clássico, trata-se apenas de uma política compensatória, com acento na pluriatividade (atividades não-agrícolas); no paradigma da agricultura familiar, a reforma agrária inclui todas as políticas de acesso à terra, inclusive por compra e venda, privilegiando a integração ao mercado e a capitalização por meio da especialização; no paradigma da produção capitalista das relações não capitalista de produção, a reforma agrária é compreendida '[...] como uma política importante de distribuição da terra, como forma de recriação do campesinato ou para impedir a sua destruição. O mercado e a capitalização são processos que devem ser pensados no campo da luta e da resistência. Ao contrário dos outros paradigmas, neste, a luta pela terra é considerada como uma forma essencial para a formação do campesinato' (FERNANDES, 2004, p. 33). (GUHUR, 2010, p. 76)

Não é tão simples, portanto, afirmar que a mudança semântica fez com que o projeto revolucionário do MST fosse abandonado. Concordamos que o sistema de produção, o projeto inicial do Movimento, apresentou contradições internas, e não foi amplamente aceito pelos Sem Terra. Entendemos que a forma de produção orienta a prática e a organização da luta. Contudo, não podemos, diante das contradições, ignorar os avanços que o MST obteve, apesar da dificuldade em colocar em prática as cooperativas de produção. Da mesma forma, a agroecologia tem se apresentado como um programa sólido e contra hegemônico, um dos únicos no Brasil contra o avanço do capital no campo na atualidade.

Sendo assim, as lutas sincrônicas materializaram a decisão política dos Sem Terra de organizarem-se para o ato de ocupação como caminho necessário para a conquista do assentamento. Luta que, para não morrer com a conquista da terra, exigiu do MST novas estratégias em relação à organização do trabalho e da produção como condição *sine qua non* para sua existência e para a continuidade da luta. Como resultado, o MST desenvolveu e construiu valores éticos a partir da elaboração de um projeto educacional de acordo com a sua realidade; fato que transforma os vitimados pelo capitalismo em Sem Terra do MST.

Desde as primeiras ocupações, até os assentamentos e cooperativas de produção, é possível detectar no MST que o caráter organizacional é realizado por meio de ações

articuladas entre os trabalhadores. Dessa prática social característica do Movimento, “[...] nascem experiências que se desdobram em políticas públicas e se multiplicam nas conquistas do direito à terra, ao trabalho, à educação” (FERNANDES, 2000, p. 97).

Torna-se evidente que esses processos de luta adquirem um formato particular, forma essa em constante negação do latifúndio agroexportador e da divisão social do trabalho assalariado como componente de acumulação do capital. Uma das grandes preocupações do MST, segundo Fernandes (2000), foi criar um processo de formação sociopolítica de si mesmo, dos Sem Terra, envolvendo-os conforme a participação efetiva na luta. A formação sociopolítica dos Sem Terra e o resultado prático das lutas culminou na necessidade de se criar o Setor de Educação²⁵.

Em 1985 dá-se o início da articulação nacional para a criação do Setor de Educação. Em 1987 acontece o primeiro encontro que reuniu pessoas que começavam a organizar este trabalho nos Estados onde o MST já estava atuando. Este encontro reuniu representantes de sete Estados e aconteceu no Espírito Santo. O período de 1989 a 1994 foi bastante importante para a estruturação do Setor de Educação no movimento, um das razões para isso foi o cenário político da época. Com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, passa a ocorrer uma forte repressão política aos movimentos sociais, o que fez com que o Movimento se voltasse para sua estruturação organizativa, sendo um dos momentos considerados mais fecundos para a elaboração pedagógica. (OLIVEIRA, 2008, p. 172)

Não por acaso o MST adquiriu notoriedade. Isso se deveu pela audácia com que enfrentou e ainda enfrenta as políticas neoliberais, pelos seus métodos de luta, pela sua presença em praticamente todo o território nacional, pelas suas características de movimento altamente organizado e, certamente, pelos resultados que vem obtendo na educação e na produção agrária (DAL RI, 2013). A condição de organizador da educação e de uma economia política específica, dentre outros atributos, leva o movimento a desenvolver novas estratégias em relação ao trabalho na terra conquistada.

Partindo da compreensão de que o MST é um movimento de luta social, saber pelo quê luta o MST é uma das questões fundamentais para esclarecer sua práxis em suas diversas manifestações. Sabemos que o MST luta pela reforma agrária. No entanto, sua proposição programática a transcende, ou seja, embora tenha na reforma agrária seu objetivo principal e mais imediato, as concepções programáticas do Movimento têm mudado com o passar do tempo e com as circunstâncias sociais. Isto é certo em relação a sua concepção de reforma

²⁵ O Setor de Educação do MST surgiu em 1988 após uma reestruturação interna que organizou o Movimento em setores de atividades. A criação de um Setor específico de Educação é “[...] resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento”. (MST, 2005, p. 16).

agrária, e muito provavelmente também em relação a sua concepção de educação. Nos capítulos que seguem buscamos traçar a trajetória do MST a partir da perspectiva de sua educação, apresentando as principais categorias que definem seu programa político-educacional.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DO MST

O objetivo norteador deste capítulo é analisar a educação do MST em sua gênese, isto é, os motivadores e condicionantes do surgimento de suas primeiras escolas, bem como seu programa político-educacional e seus principais princípios, fundamentos e diretrizes. Posto dessa forma, compreendemos que o Trabalho e a Gestão Democrática são categorias estruturantes da pedagogia do MST, portanto, incorremos nas investigações acerca do referencial adotado para a elaboração desses princípios que se ancoram na concepção de trabalho e educação de Marx e nos desdobramentos decorrentes de sua teoria em Lênin, Pistrak, Makarenko e Krupskaya.

Analisar o MST é uma tarefa complexa. Certamente não estamos tratando de um movimento popular qualquer. O MST diferencia-se das tradicionais organizações sindicais, bem como de outros movimentos populares por não operacionalizar a política de maneira convencional e por conter, de acordo com Dal Ri (2004, p. 85)²⁶, três elementos que encontram-se articulados em sua práxis: “[...] ações diretas que questionam certos estádios da propriedade capitalista; a ocupação de terras como instrumento crucial de luta e a organização da produção visando articular o trabalho associado”²⁷. Como trabalhadores não urbanos e muitas vezes desempregados, a greve nunca se configurou como ação reivindicativa eficaz na vida dos sujeitos sem terra. O meio mais eficaz de luta foi a ocupação de terras.

A ocupação de terras, como a ocupação de fábricas no movimento de autogestão, contém, ainda, um outro significado. Ela demarca a disposição dos trabalhadores de passarem da condição de empregados à de produtores. [...] Nesse sentido, a ocupação da terra tem o dom de pré-figurar o assentamento. (DAL RI, 2004, p. 86)

Compreendemos que o significado do ato de ocupar extrapola a possibilidade da conquista da terra ao recuperar o sentido do trabalho no campo, isto é, o próprio trabalhador como produtor. A ocupação que se transforma em acampamento e, posteriormente, em

26 Nossa principal referência neste capítulo é a Tese de Livre Docência de Neusa M. Dal Ri (2004), o que não significa que nos apoiemos apenas neste material, mas que, esta foi a pesquisa mais completa e rigorosa feita sobre o MST e sua educação, tornando-se pertinente e fundamental para a nossa própria pesquisa.

27 Sobre o trabalho associado, esclarece Dal Ri (2010, p. xi) “Essas organizações têm origem, formatação e contextualização ideológicas distintas e, muitas vezes, até conflitantes. Entretanto, têm em comum o ato de resistência às relações capitalistas de produção e o esforço para preservar ou gerar postos de trabalho com base em critérios não capitalistas de apropriação do excedente econômico. Apesar da maior parte dessa atividade ainda ser pouco conhecida entre as massas de trabalhadores, algumas delas, como o Movimento de Fábricas Recuperadas na Argentina e o Movimento da Economia Solidária no Brasil têm uma divulgação, inclusive em âmbito internacional.”

assentamento, impõe a necessidade da produção, caracterizando a organização do MST como inédita uma vez que os sindicatos, bem como outras organizações como os partidos “[...] nunca se colocaram a tomada da propriedade produtiva, também nunca tiveram que enfrentar o problema da organização da produção”. (DAL RI, 2004 p. 86)

A solução encontrada pelo Movimento, para enfrentar o problema da organização do trabalho, foi organizar-se por meio da criação de unidades de produção baseadas no trabalho associado dispostas em duas variações: a primeira delas é a cooperação em geral; e a segunda a cooperação coletiva mais integrada, com o que se chega ao formato do trabalho associado. Esse tipo de associação, de acordo com Dal Ri (2004, p. 87) “[...] reúne condições objetivas favoráveis ao desenvolvimento de relações internas não capitalistas de produção”. A essa altura no Movimento, com esse grau de desenvolvimento e complexidade em sua organização, outro elemento passa a ser central em suas preocupações e intencionalidades. A mesma dinâmica histórica que priva os Sem Terra da propriedade fundiária, os impede de ter acesso à educação, portanto, tão antiga quanto o próprio MST é sua preocupação com a educação.

Com a expansão dos assentamentos e a opção do Movimento pela impulsão das formas de trabalho associado, as necessidades educacionais ganharam premência e novos requisitos. A formação ideológica e política redefinem-se à luz do fato de que a luta passa a se dar concomitantemente no campo político e econômico, e o cuidado com as atividades produtivas requer conhecimentos técnicos específicos. O mais importante é a constatação de que o sistema de educação oficial, imprescindível por seus conteúdos em tantos aspectos, não é adequado à formação política dos membros do MST, nem tampouco à formação econômica das pessoas que integram o nascente sistema de trabalho associado. Dessa constatação decorre o esforço na elaboração de uma pedagogia própria, bem como em variadas ações que buscam testá-la na prática. (DAL RI, 2004, p. 88)

Desse modo, surge a necessidade de uma pedagogia própria do MST para que as famílias assentadas continuem na luta, qualificando-a e organizando a produção, isto é, um modelo pedagógico que reflita a questão do indivíduo participante de um processo material de luta de classes, que revele a luta pela terra como um processo complexo e contínuo por meio do planejamento de um projeto educacional, para que a luta se reproduza pelos coletivos de trabalhadores do campo que tiveram suas vidas brutalmente violentadas pelo latifúndio agroexportador.

Segundo Caldart (2004), existe no MST uma pedagogia da luta social que compreende que tudo é possível ser conquistado pela luta, e que a luta é capaz de educar pessoas. Esse movimento social construiu um complexo estético a partir de sua realidade

material em sincronia com a criação de uma pedagogia de luta pela terra. Essa construção subjetiva e material ligada ao modo como os Sem Terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e produção (DAL RI; VIEITEZ, 2008), promoveu o debate e a preocupação constante sobre ser possível “[...] lavrar a terra, trabalhando-a para que se produza em vida alimentos, beleza, também é possível lavrar o ser humano, justamente para que se produza e reproduza na plenitude de sua humanidade, no seu fazer-se humano” (CALDART, 2004, p. 221).

Nesse processo educativo, integrantes do MST perceberam que, do mesmo jeito que são expulsos da terra perdendo suas raízes culturais, são também da escola, abandonando suas origens e sua história. Assim, a escola do MST

[...] traz consigo as preocupações que motivaram a elaboração pelo movimento de seu programa de reforma agrária, documento que aponta para uma ênfase mais forte em seu caráter político e o compromisso de garantir não somente a continuidade da luta, mas um envolvimento maior da sociedade com a questão da Reforma Agrária no Brasil. Neste momento, que já prenuncia o próximo, começa a ficar mais claro que a vinculação da escola com as questões da realidade específica de cada assentamento é muito importante, mas não basta. Porque, se o próprio assentamento não se vincular com a luta maior do Movimento, estará em risco seu destino como espaço que os sem-terra estavam buscando construir com mais dignidade. A escola do MST se insere nesta discussão, onde, então, certos detalhes começam a ser bastante valorizados na proposta: a presença da bandeira do MST na escola, o tipo de canções que acompanham as brincadeiras das crianças, a resposta que costumam dar à pergunta: 'você é sem-terra?' Emerge, pois com força uma nova dimensão da proposta: a preocupação com o cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos (CALDART, 2004, p. 169-70).

Dessa forma, o MST cria sua escola de acordo com a elaboração de uma metodologia analítica e explicativa, conforme o contexto histórico da luta pela terra. Portanto, uma educação que atenda à realidade social do Movimento é uma necessidade, pois o modelo oficial de ensino tem conteúdos que naturalizam sua condição de reificados e alienados, já que “[...] na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 45). Tal fenômeno revela no MST uma preocupação com a educação de seus membros tornando o processo histórico de luta pela terra seu principal referencial para a construção de sua escola e, principalmente, de amadurecimento do seu método organizativo de luta. O que precisa ficar claro aqui é que, embora o MST compreenda e defenda que a luta educa as pessoas, seu método organizativo

antecede seu método pedagógico. Isso significa dizer que sua educação foi/é organizada, pensada, estruturada a partir da organização da luta. A organização da luta, a luta em si, organiza a educação que, com sua linguagem característica, aprimora e pode fazer avançar a própria luta já que pressupõe a formação dos sujeitos por meio do conhecimento da teoria. O diferencial nessa relação é como ambos aspectos desse método dialogam, ou seja, prática e teoria precisam estar em sintonia para que se realizem plenamente, uma das potências do MST.

São muitos os documentos que discutem a educação (fundamentos e práticas) do MST, contudo, sempre há aqueles que melhor expressam as concepções e categorias que definem sua pedagogia. Nosso objetivo é analisar o programa político-educacional do MST, portanto, não trabalhamos todos os aspectos de sua educação. Selecionamos, a partir de um dossiê organizado pelo Setor de Educação do MST, em 2005, aspectos fundamentais que melhor respondem aos nossos questionamentos sobre este tema.

A coletânea intitula-se Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001 e foi publicada como **Boletim de Educação nº 13**. O principal motivo pelo qual decidimos por esta publicação é que nela estão contidos os principais documentos de referência adotados pelo MST na condução do seu processo educativo. Neste trabalho foram recuperados os principais estudos e análises realizados pelo Setor de Educação sobre a escola e a pedagogia. “Foi este o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui” (MST, 2005, p. 5). Depois de 2001, “[...] nossas produções e publicações nacionais estiveram mais voltadas para outras frentes de atuação do Setor, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil” (MST, 2005, p. 5).

Como já mencionado, não apresentamos todos os documentos desta seleção, mas somente as características que entendemos que definem a concepção de educação e seu funcionamento presentes em alguns textos chaves. Os documentos que compõem o dossiê são: Nossa luta é nossa escola (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 11-29); Educação no Documento Básico do MST (1991, p. 29-31); O que queremos com as escolas dos assentamentos (1991, p. 31-39); Como deve ser uma escola de assentamento (1992, p. 39-51); Como fazer a escola que queremos (1992, p. 51-83); A importância da prática na aprendizagem das crianças (1993, p. 83-90); Escola, trabalho e cooperação (1994, p. 89-105); Como fazer a escola que queremos: o planejamento (1995, p. 105-137); Ensino de 5ª a 8ª série

em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta (1995, p. 137-159); Princípios da Educação no MST (1996, p. 159-181); Pedagogia da Cooperação (1997, p. 181-185); Escola Itinerante em acampamentos do MST (1998, p. 185-199); Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental (1999, p. 199-233); Nossa concepção de educação e de escola (2001, p. 233-235); Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas (1999-2001, p. 235-263). (MST, 2005).

2.1 – As primeiras escolas

A questão educacional estava posta desde as primeiras ocupações de terra realizadas pelo MST na fazenda Macali e Brilhante em 1979 e, posteriormente, em 1981, na fazenda Encruzilhada Natalino, momento em que “[...] inauguram uma ‘nova’ fase de luta pela terra em nosso país” (MST, 2005, p. 12). A principal motivação da luta pela escola dentro dos acampamentos adveio da necessidade concreta de ocupar as crianças ociosas com atividades e explicar as agitações pelas quais estavam passando. Por isso, grupos de mães “[...] passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do Acampamento. (MST, 2005, p. 12).

A luta pela primeira escola estadual de 1ª a 4ª série iniciou no acampamento Natalino e, embora a escola tenha sido construída em 1982, somente em 1984, já no assentamento Nova Ronda Alta²⁸, foi legalizada e tornada oficial.

Após alguns anos, em 1985, o MST encontrava-se melhor estruturado em sua organização e a ocupação da fazenda Anonni em Sarandi- RS trouxe inúmeros aprendizados e conquistas. Anonni foi um acampamento que se tornou símbolo de resistência e de luta pela terra realizado pelo Movimento, contendo uma média de 1500 famílias e 1000 crianças. Tal como Natalino, “[...] o desafio era explicar para esta gente miúda o porquê de estarem acampadas, organizá-las em grupos, cantar, correr, viver com elas, [...]” (MST, 2005, p. 13). O acampamento funcionava com as equipes de trabalho e educação. Havia, dentre os acampados, alguns professores, inicialmente 15. As discussões com o governo local e estadual para a construção da escola foram extensas e duraram anos, sendo a primeira conquista apenas

²⁸ “O Acampamento chamado ‘Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida’ deu origem depois a quatro assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí” (MST, 2005, p. 14)

alguns metros de lona preta para o início das aulas.

Estávamos em novembro de 1986. O tempo passou, chegou março do ano seguinte e nada da escola. Nos reunimos de novo, fomos até à prefeitura e lá conseguimos vários pedaços de lona plástica para montar um grande barracão, e ali começamos, de qualquer maneira, as aulas. Veio então a notícia da aprovação da criação da escola pelo Estado. O prédio seria construído em seguida...’ (Bernadete). É debaixo de uma lona preta, pois, que começa a funcionar a primeira escola oficial de um Acampamento do MST no ESTADO. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos, de 1ª à 4ª séries. No final do ano, as aulas passaram para o prédio novo. (MST, 2005, p. 14, grifo do autor)

Após este episódio, com a expansão do Movimento que ocupou o restante da fazenda, ficou quase impossível ministrar as aulas para todas as crianças acampadas. Dentre os inúmeros desafios durante o percurso, 7 novas escolas foram conquistadas pelo MST.

Mas, em cada novo assentamento a briga se repete e com toda a intensidade. Briga interna da Equipe de Educação, para que o assunto seja prioritário desde as primeiras reuniões dos grupos. Briga externa para acelerar a negociação com o Estado, que pode demorar meses, ou anos, obrigando aos assentados iniciar as aulas geralmente bem antes do reconhecimento oficial. E é bom lembrar que, no caso de assentamentos, o Estado tem a responsabilidade legal de criar escolas e dar-lhes todas as condições de funcionamento. (MST, 2005, p. 15)

A complexidade do Movimento e a complexa dinâmica política das localidades extrapolam as intencionalidades da luta, sendo notória a irregularidade das conquistas. Mas, o que gostaríamos de destacar aqui é outro ponto. O eixo central, proveniente destes exemplos acerca das primeiras escolas conquistadas pelo MST, não é a conquista em si da escola, mas sim o universo que permeia as motivações em se ter escolas nos acampamentos/assentamentos; os por quês e como as escolas são organizadas e dirigidas, os conteúdos trabalhados e como são selecionados, quem são os professores e professoras, quais os fundamentos e os objetivos da educação, para que possamos compreender seu programa político-educacional geral.

2.2 – O programa político-educacional: princípios, fundamentos e diretrizes da educação do MST

Na coletânea Dossiê MST escola (2005) é possível encontrar uma extensa produção na área educacional, em âmbito coletivo, entre os anos de 1990 a 2001, anos de intensa movimentação e combatividade do MST. No Dossiê estão presentes as principais preocupações, elaborações e sistematizações, em ordem cronológica, sobre a construção da sua educação, que vai desde a preocupação inicial sobre o que se fazer com as crianças, como orientá-las e continuar sua escolaridade, passando

[...] pelas primeiras experiências educacionais sistemáticas, pela necessidade de formação específica, pelo debate e reflexão acerca da concepção de escola, do aporte teórico inicial e, ainda, pela construção das escolas nos acampamentos e assentamentos, pela luta acerca das demandas da educação, pelo processo de discussão, análise e construção do material didático que dá subsídios para o professor materializar essa educação ‘diferente’ das escolas ‘convencionais’ do Estado, avançando nessa trajetória até a fase de teorização da construção do sujeito Sem Terra e de sua Pedagogia do Movimento’ (D’AGOSTINI, 2011, p. 164)²⁹

Dentre os documentos, damos destaques a três deles por compreender que definem, sem se anularem, o processo evolutivo das categorias que sustentam a pedagogia e formam o programa político-educacional do Movimento. O primeiro documento denominado *O que queremos com as escolas dos assentamentos* é de 1991, editado como **Caderno de Formação n.18** do MST, trata da “[...] primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pela organização” (MST, 2005, p. 7). Nele estão dispostos os primeiros questionamentos como: a escola prepara as crianças para a luta? Está participando da luta dos assentados? Está preparando para vida? Ele também traz os primeiros objetivos e os princípios pedagógicos.

O segundo documento desta seleção *Como deve ser uma escola do assentamento* data de 1992 e foi publicado como o **Boletim da Educação nº1**. Segundo o MST (1992, p. 39), um dos grandes desafios do setor de educação na época era “[...] produzir materiais que

²⁹ As escolas, sejam elas dos acampamentos ou assentamentos, não assumem imediatamente a proposta educacional do MST. Inicialmente, não tendo prazo para mudanças (se é que elas ocorrerão), as escolas do campo funcionam como escolas municipais e/ou estaduais ditas normais, isto é, tal como obriga as legislações vigentes das localidades. “No plano empírico percebe-se uma disputa da escola entre o MST e o Estado. Essa disputa pode ser constatada desde o financiamento e a construção de políticas educacionais até elementos de estruturação das escolas”. (D’AGOSTINI, 2001, p. 172). Dessa forma, a gestão, os professores, os recursos financeiros, didáticos, estruturais e as regras são aplicados segundo a lei vigente, mesmo as legislações reconhecendo a educação do campo em algumas de suas especificidades. Por isso que, no momento em que se afirma que há uma batalha para que o MST conquiste escolas para o campo, não há exageros. A primeira luta é pela construção das escolas, depois e concomitantemente, pela implementação de sua pedagogia que é intencionalmente diferenciada da proposta hegemônica.

ajudem a clarear e a construir na prática esta nova educação”. A intenção foi criar uma publicação ágil e dinâmica, chamando a atenção para as características que a educação deveria ter para atingir os objetivos postos no **Caderno de formação nº18**.

O terceiro intitulado *Princípios da educação no MST* foi editado como **Caderno de Educação nº8**, em 1996, e revela-se um dos principais documentos na área educacional do Movimento. Na necessidade de uma nova edição do **Boletim da Educação nº1**, e após o levantamento junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, esse Boletim foi considerado um dos “[...] materiais mais usados para o estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos Estados, e que por isso deveria ser reeditado” (MST, 1996, p. 159). Foi escrito um novo documento sobre os princípios educacionais a partir de uma revisão e atualização do texto original que abre um novo “[...] ciclo de reflexão pedagógica e amplia os destinatários dos materiais produzidos” (MST, 2005, p. 9). Este é o mesmo período em que se multiplicaram as frentes de atuação do Setor de Educação que, seguindo as linhas políticas aprovadas no 3º Congresso em 1995 (Reforma Agrária: uma luta de todos!), definiu-se pela ampliação do debate sobre a reforma agrária e a educação.

A organização de que fazemos parte está cada vez mais maior e mais complexa. A luta dos trabalhadores cresce na necessidade e força. Por isso os desafios também aumentam e ficam mais complexos. A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo.

Reforma Agrária uma luta de todos!

Educação de qualidade para todos, uma das lutas do MST! (MST, 1996, p. 159-160)

Neste documento estão dispostos os princípios educacionais em sua acepção teórico-metodológica e conceitual. “Temos que entender estes princípios como nosso horizonte, o lugar onde queremos chegar enquanto transformação da educação” (MST, 1996, p.178). Dessa forma, nos atemos ao terceiro documento aqui exposto por entendermos que este expressa a principal e a melhor síntese dos documentos de referência e importância para o MST sobre educação (**Caderno de formação nº18**, 1992, e **Boletim de educação nº1**, 1991) sendo, portanto, o que melhor define seus princípios educacionais.

O Caderno dos Princípios da Educação no MST (MST, 1996) é um marco na trajetória que estamos discutindo porque ele assinala um momento em que o trabalho do setor se expandiu para além da escola primária de acampamento e assentamento. A noção de escola é alargada, incluindo também o nível médio, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, os cursos técnicos, a formação de educadores, formais ou informais. Os princípios

abrangem práticas educativas de modo geral, reconhecendo que estas se desenvolvem para além do setor de educação. No que se refere à fundamentação da proposta de educação do MST, percebe-se continuidade em relação aos documentos anteriores, com a manutenção de suas diretrizes fundamentais. A mudança está na ampliação do modo de vê-las, agora para além do assentamento, enfatizando-se as perspectivas mais amplas do Movimento, explicitando seu caráter de classe. (DALMAGRO, 2010, p. 179)

Os princípios educacionais são compreendidos como resultado das práticas realizadas pelo Movimento e correspondem a “[...] 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. 160), e estão ancorados em duas derivações: nos princípios filosóficos e nos princípios pedagógicos.

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. [...] os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos (MST, 2005, p.160).

2.2.1 – Princípios filosóficos

São cinco os princípios filosóficos proclamados pelo MST (1996). O primeiro princípio é o da *transformação social*, que busca elementos para construir uma educação que transforme a realidade social e os sujeitos nela inseridos, e está subdividido em 6 itens que definem esta concepção: *educação de classe*; *educação massiva*, *educação organicamente vinculada ao Movimento Social*; *educação aberta para o mundo*; *educação para a ação*; e *educação aberta para o novo*.

A primeira dimensão é a *Educação de classe*, ou seja, uma educação que tem seus conteúdos organizados e selecionados com a perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora cujo intuito é, por meio da prática, fortalecer o poder popular e a formação de militantes, começando pelo próprio Movimento. 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. (MST, 1996, p. 161)

Paulo Freire (1987) é um grande influenciador da pedagogia do MST, e esteve presente dentre as três principais fontes das formulações pedagógicas do Movimento.

Uma segunda fonte nessa formulação específica, mas no MST anterior às discussões sobre escola foi a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e seus desdobramentos em determinadas práticas e reflexões da educação popular. Em nosso caso a influência veio junto com uma vertente religiosa, dado o vínculo de vários militantes que começaram o MST com práticas de organização popular através de comunidades eclesiais de base. Para nosso movimento de formulação pedagógica, essa matriz nos forneceu elementos críticos à forma de escola baseada em uma concepção ‘bancária’ de educação, e a necessidade de valorização da realidade vivida pelos sujeitos Sem Terra no trabalho educativo. Mas talvez a maior inspiração tenha sido encontrar argumentos para uma postura ao mesmo tempo ativa e humilde na construção assumida, tendo como pressuposto o necessário protagonismo dos trabalhadores, do povo, nos processos de transformação social: não vamos construir sozinhos nosso projeto educativo, precisamos do diálogo com outros companheiros de projeto histórico, mas queremos ser protagonistas dessa construção. A pedagogia não é para o oprimido, mas sim do oprimido; não é para o MST e sim do MST. Foi o que depois trouxemos para a Educação do Campo: não é uma educação para os trabalhadores camponeses e sim dos camponeses. Como dizia na época nossa camarada Maria de Jesus, militante do MST no estado do Ceará: quando nos perguntam ‘qual a pedagogia que o MST segue’ a gente deve responder que o MST não segue uma pedagogia; o MST tem uma pedagogia! (CALDART, 2015, p. 4-5)

A preocupação de Paulo Freire com a educação era fazer dela um momento de passagem da consciência ingênua para uma consciência crítica capaz de libertar os indivíduos oprimidos de sua situação de opressão. O método proposto nessa perspectiva buscava ser ativo, dialogal, crítico e estava direcionado às classes populares na tentativa de fazer com que surgissem daí indivíduos que, mais conscientes da realidade permeada pelos valores da classe burguesa, pudessem autonomamente se libertarem. A tentativa era colocar os avanços pedagógicos divulgados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores, denunciando a existência de interesses de classe opostos, lado a lado à formação de uma educação que fosse capaz de conscientizá-los, transformando-os em sujeitos de sua história. A pedagogia em Paulo Freire busca ser, portanto, humanizadora e conscientizadora possibilitando a compreensão autônoma dos indivíduos de sua realidade social.

A segunda dimensão é a *Educação massiva*, defendida a partir da compreensão de que é fundamental o direito de todos à educação, com ênfase na escolarização. Assim, afirma o MST (1996, p. 161) “[...] já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e trabalhadoras, em todas as idades”

A terceira dimensão, *Educação organicamente vinculada ao Movimento Social*, diz

respeito à construção, em cada acampamento e assentamento, da proposta de educação genuína do MST, portanto, intimamente ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade. Isso se deve à própria especificidade da realidade vivida pelos sujeitos que a compõem e como vivem.

[...] é a educação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento) que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança. (MST, 1996, p. 162, grifos do autor)

A quarta dimensão é a *Educação aberta para o mundo*, ou uma educação que não se pretende fechar nos limites da realidade imediata dos Sem Terra. Por isso, é característica essencial 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. 162, grifos do autor)

A quinta dimensão é a *Educação para a ação*. A relação entre teoria e prática tem sido um imbróglgio recorrente na história da educação e em teorias educacionais e pedagógicas. A compreensão que traz o MST sobre esta questão busca ser respondida na essência do ser e do se fazer do próprio Movimento

[...] 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 [...] 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 na realidade. [...] A própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir. (MST, 1996, p. 162)

Por fim, a sexta dimensão é a *Educação aberta para o novo*, que tem como preocupação fundamental a tarefa de construir novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos para além do próprio Movimento.

Já aprendemos que a transformação social [...] é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor [...] E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base. (MST, 1996, p.162)

Nessas dimensões encontra-se o intuito em formar para transformar. Nesse sentido, o princípio fundamental é o direito inalienável à educação. Mas não se trata de uma educação em sua forma abstrata, e sim organicamente vinculada às lutas e ao Movimento, com métodos próprios que buscam a construção de uma hegemonia e projeto político particulares alçando a projeção de um mundo novo, não se prendendo à realidade imediata. Para isso, a relação entre teoria e prática é fundamental. A educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada consciência organizativa, que é aquela em que as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. E, acima de tudo, essa educação deve ser capaz de entender e 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.

O segundo princípio é o que associa *Educação para o trabalho e a cooperação*, ou o mesmo que a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios impostos pelo tempo histórico. Está no cerne do Movimento a luta pela reforma agrária, portanto, as práticas educacionais que se realizam no meio rural devem incorporar os desafios impostos por essa luta na implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Neste contexto destacamos a formação para a **cooperação**, como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, superando a própria oposição, que tradicionalmente se tem estabelecido entre o mundo rural e o mundo urbano. (MST, 1996, p. 163, grifos do autor)

O terceiro, por sua vez, fundamenta-se em uma *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*, ou seja, a educação omnilateral que intenta alcançar a amplitude da capacidade de desenvolvimento da pessoa. Portanto, uma educação que busca desenvolver o intelecto, as habilidades manuais, políticas, morais, etc., e se opõe à educação unilateral. Algumas das dimensões principais que o Movimento destaca acerca 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. 164).

O quarto princípio define-se por uma *Educação com/para valores humanistas e socialistas*, pois a educação no Movimento tem como valor fundamental a construção do novo homem e da nova mulher. Assim, a preocupação do Movimento é priorizar uma formação que

rompa com os valores dominantes na sociedade atual, que são centrados no lucro e no individualismo. Valores humanistas e socialistas são valores que buscam colocar no centro do processo de transformação a pessoa e sua liberdade; mas não individualmente, mas inserida nas relações sociais que priorizem a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade. (MST, 1996, p. 164)

Por último, o quinto princípio, a *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana*, parte da premissa da plena convicção na capacidade de transformação do ser humano. Nesse sentido, o trabalho de educação assume determinadas características, sendo necessário considerar que as pessoas não se educam ou são educadas da mesma forma em todas as fases de suas vidas, por isso a necessidade da “[...] discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender” (MST, 1996, p. 165). O que educa e transforma, afirma o MST (1996), não é apenas o discurso, mas a vivência concreta do novo. Assim, é preciso “[...] organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico essas mudanças. (MST, 1996, p. 165).

2.2.2 – Princípios pedagógicos

Com o intuito de tornar concretos os princípios filosóficos, os princípios pedagógicos definem-se pelo fazer e pensar a educação. A *relação entre prática e teoria*, o primeiro princípio pedagógico, define-se pela busca de uma educação de sujeitos para um novo projeto de desenvolvimento social do campo de forma que sejam capazes de articular satisfatoriamente a teoria e a prática. Aqueles que não conseguem agir dessa forma, no contexto social atual, não conseguem compreender os desafios postos pela realidade.

[...] 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. (MST, 1996, p. 165)

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, e também na escola, significa que outro currículo deverá ser elaborado, a fim de criar situações que exijam respostas práticas dos/as estudantes para situações concretas de suas vidas como sujeitos Sem Terra e, principalmente na escola, junto às especificidades do conteúdo da sala de aula. O maior

desafio metodológico deste princípio é “[...] como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 1996, p. 165)

A combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, o segundo princípio pedagógico, por sua vez possibilita uma relação baseada no respeito ao desenvolvimento do educando, em que “[...] 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. 166). Nas palavras de Dal Ri (2004, p. 191):

Para o Movimento, a educação deve combinar os dois processos, o de ensino e o de capacitação, ora priorizando um, ora outro, de acordo com a situação. Acrescenta, ainda, que a escola é tradicionalmente um espaço de ensino e, portanto, constitui-se em uma verdadeira revolução introduzir-se nela a lógica da capacitação.

Isso porque, para o Movimento, acima de tudo é preciso que os educandos tenham a capacidade de produzir conhecimento do ponto de vista técnico e, sobretudo, político, que possibilite a produção e que esteja intimamente ligado e direcionado à prática de luta do MST. Sob esta perspectiva, os conteúdos assumem caráter formativo socialmente útil, por exemplo, o método cooperativo nas escolas. Existem processos distintos de cooperação com resultados igualmente distintos, a depender da corrente ideológica que se utiliza para se organizar. Por isso, há distinção entre o processo de ensino e de capacitação.

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. 166, 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. 166, grifos do autor).

O terceiro princípio pedagógico tem a *Realidade como base da produção do conhecimento*, mas não como algo que parte da realidade e não volta a ela. A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo, mas conhecimento sobre o que?

Sobre a realidade. [...] A realidade é o mundo! [...] Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. [...] As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. [...] partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo. (MST, 1996, p. 167-168)

Os *Conteúdos formativos socialmente úteis* são o mesmo que dizer que os conteúdos no processo formativo do MST são tão importantes quanto a prática, contudo, não podem ser assumidos sem critérios. São “[...] instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação”. (MST, 1996, p. 168). Nesse sentido é que se elaboram currículos ou programa de curso. A afirmação sobre os conteúdos formativos serem socialmente úteis quer dizer que nem todos os conteúdos são formativos ou úteis. Os conteúdos são produzidos socialmente e respondem a interesses específicos.

No fundo podemos afirmar que se trata de utilizar também nesta dimensão específica, o princípio **justiça social**, ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar cidadãos/as cidadãs da transformação social. (MST, 1996, p. 169, grifos do autor)

Outro aspecto dos princípios pedagógicos refere-se à *educação para e pelo trabalho*. O MST parte da proposição de que o trabalho gera riqueza, que os identifica como classe e que possibilita a construção de novas relações sociais, além de novas consciências, tanto coletivas quanto individuais. Dessa forma, o trabalho estrutura a prática e a teoria do Movimento.

Essa vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho; e o trabalho como método pedagógico. A combinação entre educação e trabalho é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de várias dimensões da proposta de educação do MST e, talvez, seja uma das faces mais originais da mesma. (DAL RI, 2004, p. 191)

O sexto princípio pedagógico é o *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*. Os princípios da gestão democrática e o do vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo são um dos princípios mais elementares da educação do Movimento, e se desdobram em seis dimensões apresentadas a seguir, conforme a ordem elencada pelo Movimento (MST, 1996, p. 170).

Os processos políticos são o modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade, com vistas de conservação ou de transformação. Nesse sentido, “[...] 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. 170)

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. 170)

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 humana; b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes; c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe; d) incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos; e) desenvolver processos de crítica e autocritica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política em todas as instâncias sociais; e 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. 170-171).

O sétimo princípio pedagógico é o do *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*. Para o MST, 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. [...] A partir das práticas pedagógicas que o MST vem desenvolvendo nos cursos TAC (Técnico em Administração em Cooperativas) e Magistério, começamos a entender melhor a potencialidade formativa de vincular o processo de educação com a inserção concreta (real) dos/das estudantes, em algum tipo de processo econômico, que acontece dentro do próprio curso da escola. (MST, 1996, p. 171)

Esse direcionamento vincula-se à ideia de que, se a educação tem a ver com a formação e transformação das consciências, é preciso incorporar ao processo educativo as relações que na sociedade são as bases dessa formação.

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. 172). Para o Movimento (1996, p. 171), “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. 171).

O nono princípio é o da *Gestão democrática*. Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que não basta que haja educação e os/as estudantes frequentem a escola e estudem; é preciso que este espaço seja inteiramente democrático, que seja vivenciada a participação democrática educando-se para e por ela. Para isso, o MST aponta duas dimensões fundamentais, que são: a direção coletiva de cada processo pedagógico; e 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 as instâncias de participação, desde a direção política ou 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. 173)

O décimo princípio pedagógico é o da *Auto-organização dos/das estudantes*, que não se realiza plenamente sem a existência e a compreensão da gestão democrática. Portanto, está diretamente vinculado ao princípio anterior. O Auto-organizar-se significa os estudantes terem 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. 173). Contudo, a forma que vai assumir a auto-organização dos/das estudantes “[...] depende muito de que tipo de prática de educação se trate, dos objetivos principais que ela tenha, da idade e das experiências anteriores” (MST, 1996, p. 173).

Outra preocupação do Movimento é a *criação de coletivos pedagógicos e de formação permanente dos educadores/das educadoras*, pois nesses espaços coletivos é viabilizado o princípio do trabalho de educação: “[...] quem educa também precisa se educar continuamente.” (MST, 1996, p. 174). Parte desse processo é a criação de Equipe ou Núcleo de Educação cujo objetivo é realizar reuniões periódicas para discutir as práticas de educação, além da formação do coletivo de professores que prevê estudo, planejamento e avaliação das

aulas. O principal nexos existente é a autoformação permanente.

Atitude e habilidades de pesquisa é o décimo princípio pedagógico. O ato de pesquisar assemelha-se à investigação sobre uma realidade, isto é, um esforço sistemático e com rigor científico que possibilita compreender em suas especificidades aquilo que se apresenta como um problema. Dessa forma, nas escolas do MST, a prática da pesquisa está conectada com o princípio de relacionar teoria e prática, e precisa ser constituído como uma “[...] metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses e às exigências específicas do contexto no qual ocorre cada processo pedagógico”. (DAL RI, 2004, p. 193-194). Assim, a “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. 175, grifos do autor).

Por fim, o último princípio pedagógico define-se pela *combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais*. Significa que todos os princípios pedagógicos expostos 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. 176).

Em suma, expusemos os principais princípios que compõem e orientam a proposta educacional, a pedagogia que o MST vem construindo junto ao próprio se fazer enquanto Movimento. A escola, para o MST, deve se debruçar, portanto, em quatro aspectos fundamentais para sua efetivação, sob as bases desses princípios:

Estes aspectos são: a) estrutura orgânica da escola: embasada na forma de organização dos acampamentos, com princípios de gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas. [...] A importância de a escola preocupar-se com sua dinâmica interna deve-se ao potencial educativo emanado das estruturas ou ‘a forma’, isto é, a complexidade dos processos de que participamos são importantes para ampliar nossa visão de mundo [...]. b) Ambiente educativo: assinala a importância de organização dos espaços e relações na escola que educam o ser humano integralmente e em sintonia com o projeto do MST. Propõem-se tempos educativos como aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico; e relações pautadas pela luta, mística, ecologia, entre outros valores. c) Trabalho/Produção: discute a importância de espaços distintos de trabalho para os estudantes na escola e da relação desta com o trabalho realizado na família e com outras formas de trabalho. Objetiva-se desenvolver, dentre as várias possibilidades emanadas dessa dimensão, especialmente a cooperação, a agroecologia, e a experiência da produção material da vida. d) Estudo: apresenta formas de estudos para além das aulas, propondo inclusive uma dinâmica distinta de organização desta,

tendo como objetivo o ‘máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento’ (DALMAGRO, 2010, p. 183)

Contudo, embora este documento (MST, 1996) seja detalhado em suas orientações, torna-se mecânico e, muitas vezes, abstrato se não forem buscadas categorias analíticas que formam e compõem um eixo definidor do conteúdo. Sobre este último aspecto, em nossa compreensão, o eixo que movimenta todas essas categorias é o trabalho, assumido a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, e a gestão democrática que permite que o trabalho seja assumido tal como é defendido. Embora sejam apenas dois conceitos, no item que segue apresentamos essas duas categorias que compõem a essência do fazer educativo do MST, fora e dentro das escolas, movimentando inclusive outras categorias.

2.3 – Trabalho e Gestão Democrática: as categorias que estruturam o fazer pedagógico do Movimento

Segundo Dal Ri (2004), os principais aspectos que estruturam a pedagogia do Movimento podem ser resumidos em quatro categorias: processo de formação do homem omnilateral; união do ensino e do trabalho produtivo; politecnia e pedagogia soviética; e democracia, coletivismo e auto-organização dos alunos. Tais categorias não surgiram ao acaso; elas são, de alguma forma, resultado das influências de alguns pensadores cujas experiências e teorias contribuíram para tais elaborações, mas não só, é também resultado da própria ação prática do Movimento. Assim como a luta pela terra na realidade brasileira adquire componentes de radicalidade, as reflexões do MST acerca dos vínculos entre trabalho e educação, bem como a construção de sua pedagogia exigiram fundamentação teórico-crítica. Dentre os autores que trabalharam essa temática, e que influenciaram a construção da pedagogia do Movimento, encontram-se: Marx, Makarenko, Leontiev, Pistrak, Paulo Freire e Krupskaya. Justamente autores que se propuseram a uma análise crítica e radical da realidade, pois vislumbraram um novo projeto societal voltado para o atendimento das necessidades humanas e sociais fundamentais, compreendendo o trabalho³⁰ como esfera da vida capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento das capacidades superiores do ser social, como sinônimo de autoatividade capaz de possibilitar um tempo genuinamente disponível para o desenvolvimento humano. De acordo com Caldart (2015, p. 4-5), a trajetória educacional do

³⁰ Dentre os autores citados, o único que não se debruça especificamente sobre a discussão do trabalho é Paulo Freire, cuja influência recai sobre a elaboração da pedagogia e o seu se fazer ser propriamente dito.

Movimento apresentou três fontes principais de formulações teórico-pedagógicas que permitiram o caminho possível e necessário à construção da escola diferente que almejava o Movimento.

Já no final da década de 1980, a partir de referências de leituras trazidas por alguns educadores que passaram a compor o recém-criado setor de educação do MST, decidimos fazer alguns estudos da pedagogia socialista soviética. Essa foi nossa primeira fonte principal de formulação pedagógica com os primeiros educadores das escolas conquistadas na luta pela terra, fonte que na época esteve focada especialmente nas práticas dos pedagogos do início da revolução russa de 1917, através da leitura de Pistrak, ‘Fundamentos da Escola do Trabalho’ (único livro dele disponível em português, naquele período). Na década seguinte, anos 1990, a partir de uma interface com estudos e práticas dos setores de formação e de produção do Movimento, o setor de educação passou a ter contato com a elaboração pedagógica do ucraniano Anton Makarenko. [...] Neste mesmo período, fizemos algumas incursões nas experiências educativas da revolução cubana de 1959. Dos ‘círculos infantis’ cubanos veio a inspiração para criação de nossas ‘cirandas infantis’, por exemplo. Conhecer *in loco* algumas escolas cubanas ajudou a aprofundar nossa convicção de pensar a escola como um lugar de formação humana e não apenas de instrução, mas valorizando bastante o trabalho com os conhecimentos gerais como dimensão da formação das novas gerações. Uma segunda fonte nessa formulação específica, mas no MST anterior às discussões sobre escola foi a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e seus desdobramentos em determinadas práticas e reflexões da educação popular. [...] Nossa terceira fonte principal de constituição teórica foi o próprio Movimento (terceira, porque foram as fontes anteriores que nos ajudaram a percebê-lo como fonte dessa natureza). Começamos a buscar no jeito de nossa organização e na forma do MST educar os Sem Terra, elementos para compor uma pedagogia que pudesse dar conta das finalidades educativas discutidas pelo Movimento para escolas vinculadas à sua luta, ao seu projeto. [...] Em nossas práticas esse processo/desafio tem sido identificado como implementação da ‘pedagogia do MST’, ou mais amplamente, da Pedagogia do Movimento, que não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim como um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, necessidades formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção, igualmente históricas, em movimento (Caldart, 2010, p. 68-69)”. (CALDART, 2015, p. 4-5)

Esses autores, direta ou indiretamente, tratam em suas formulações a relação entre trabalho e ensino a partir das análises de Marx e Engels sobre o trabalho. Nesse sentido, entendemos ser necessária uma breve explanação mais conceitual sobre a categoria trabalho em Marx e Engels, para que em seguida possamos apresentá-la sob a ótica do Movimento, a partir das influências que sofreu dos autores aqui citados.

Compreendemos que as categorias que presidem o programa educacional do MST,

tendo em vista as análises de Dal Ri (2004), podem ser ainda mais resumidas e realocadas em apenas duas categorias, a saber: Trabalho e Gestão Democrática, pois são categorias capazes de movimentar praticamente todas as outras categorias desenvolvidas pelo Movimento.

Historicamente, o homem em sua inesgotável luta pela sobrevivência tem o trabalho como atividade vital. É por meio do trabalho que os indivíduos, mulheres e homens, distinguiram-se do restante dos animais. A famosa afirmação de Marx (1982) sobre o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha possibilita compreender tal relação. O trabalho é categoria fundante do ser social: o homem concebe previamente o trabalho que vai realizar fazendo jus à teleologia (projeção ideal e prévia à finalidade de uma ação), associada à causalidade (nexos causais do mundo material) posta pela realidade (LESSA, 2007); as abelhas, por sua vez, trabalham instintivamente. No fim do processo de trabalho, afirma Marx (1982, p. 202), surge um resultado que já existia antes idealmente na imaginação. “Ele não transforma apenas o material sobre qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”.

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. [...] ele teceu e o produto é um tecido. (MARX, 1982, p. 205)

Partir da concepção do trabalho como categoria fundante do ser social não significa reduzi-lo ao trabalho. Em outras palavras, não se pode reduzir as formas mais evoluídas, mais complexas do ser social ao trabalho. O trabalho como categoria fundante é ineliminável da existência humana, primeiro porque os homens e mulheres precisam estar vivos para fazerem a história, segundo porque impulsiona o ser social para além do próprio trabalho, originando necessidades e relações sociais posteriores que não devem ser reduzidas a ele.

Tal relação hominizou a história e historicizou o ser humano em uma cadeia complexa e cheia de relações riquíssimas. Sem o trabalho, a vida cotidiana não se reproduziria, portanto, para que o homem e a mulher produzam sua existência, a atividade do trabalho é fundamental. Ao se apropriar da natureza e transformá-la no intuito de satisfazer suas necessidades, o homem objetiva-se nessa transformação sendo, posteriormente, essa transformação alvo de sua apropriação. Dessa forma, o que diferencia a atividade do homem e da mulher da atividade dos animais é o trabalho, é o agir conscientemente sobre a natureza, objetivando-se e apropriando-se nela.

À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma *relação mediada* entre seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um *instrumento* (ou um conjunto de instrumentos) que torna *mediada* a relação entre ambos. [...] A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o *problema dos meios e dos fins* (finalidades) e, com ele, o *problema das escolhas*. [...] O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 32, grifos dos autores).

As mediações proporcionadas pela atividade do trabalho só podem ser realizadas por intermédio do conhecimento, por parte do sujeito, das propriedades da natureza. Não basta que o sujeito configure idealmente as atividades que deseja operar; é preciso que ele reproduza e possa transmitir a outros essas representações. Essa relação exige um sistema complexo de comunicação que está muito distante dos processos naturais de reprodução da existência biológica/natural do sujeito, mas que se consolida a partir de fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha, o ser social. Essa relação nada mais é que a produção e transmissão direta de conhecimento desenvolvido pelo conjunto dos homens em relação direta e recíproca com a natureza.

O trabalho, encarado sob esta perspectiva, “[...] requer e propicia a constituição de um tipo de linguagem (a **linguagem articulada**) que, além de *aprendida*, é condição para o aprendizado”. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 33, grifos dos autores). É por meio da linguagem articulada que o trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca, definindo o modo de ser dos homens e da sociedade. Assim, o ser em si e para si de cada sujeito, a relação com a realidade que o cerca, a forma como se apropria e se relaciona com a natureza e transmite aos seus descendentes é, acima de tudo, histórica, isto é, relaciona-se diretamente com o nível de desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

As relações de dependência social são as primeiras formas sociais, em que a produtividade humana se desenvolve somente em âmbito restrito e em lugares isolados. A independência pessoal fundada na dependência em *relação às coisas* é a segunda forma importante em que chega a constituir-se um sistema de metabolismos social geral, um sistema de relações universais, de necessidades universais e capacidades universais. A livre individualidade, fundada no desenvolvimento universal dos indivíduos e na subordinação de sua produtividade social coletiva, como patrimônio social, constitui o terceiro estágio. O segundo cria as condições para o terceiro

(MARX, 1987, p. 85, grifos do autor, tradução nossa).

Esta passagem refere-se aos estágios de desenvolvimento das sociedades – comunal, capitalista e comunista respectivamente – e, conseqüentemente, do desenvolvimento da individualidade frente ao desenvolvimento das relações sociais. O indivíduo, no primeiro estágio de desenvolvimento histórico, relaciona-se com as condições objetivas do trabalho como forma de unidade imediata com as condições naturais da existência, ou seja, o indivíduo identifica-se imediatamente com aquilo que produz pela característica restrita da forma de produção dessa fase. Nas sociedades comunais a vinculação do homem com as condições particulares de produção da existência é parte inseparável de sua individualidade. Em decorrência, há aí uma sociedade limitada, estática, bem como a individualidade. O segundo estágio, o capitalismo, tem como característica fundamental o rompimento dos laços naturais entre indivíduo, comunidade e condições objetivas de produção. No que se refere ao processo de desenvolvimento da sociedade, tal característica apresenta-se como um dado humanizador desta, e no que se refere à individualidade, cria pressupostos para o desenvolvimento livre e universal. Por isso o capitalismo se constitui como sendo a primeira sociedade legitimamente social, por não haver nela os limites naturais que implicam uma conexão imediata dos indivíduos com suas condições de existência.

Mas, não podemos falar de possibilidade, liberdade, universalidade, rompimento de barreiras no capitalismo, se não tocarmos também naquilo que lhe é intrínseco: relações sociais alienadas e de dominação. Portanto, o capitalismo embora seja a primeira sociedade puramente social, os indivíduos não se realizam plenamente nela. As possibilidades estão contidas na sociedade, mas sob relações sociais de dominação, podem também se tornarem possibilidades usurpadas e alienadas.

O importante nessa questão é entendê-la em uma dinamicidade, ou melhor, é necessário colocar todos esses aspectos em movimento: tratar a universalização da produção, da liberdade, das possibilidades, como características ontológicas fundamentais na formação do gênero humano e, ao mesmo tempo, tratá-las sob os aspectos da alienação, pois se encontram sob a ótica de relações de dominação. Universalização da produção é também universalização da alienação.

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, e que já estão submetidos ao seu próprio controle coletivo, não são produto da natureza, mas sim da história. O grau da universalidade do desenvolvimento de suas faculdades, em que se fazem possíveis *esta* individualidade, supõe precisamente a produção na

base do valor de troca, que é pela primeira vez, ao mesmo tempo a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e dos demais, a universalidade e a multilaridade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios anteriores de desenvolvimento o indivíduo singular aparenta ser mais plenamente desenvolvido, porque ele ainda não exercitou suas relações em sua plenitude, ou não as erigiu como poderes sociais independentes e relações a ele contrapostas. É tão ridículo ansiar por um retorno a essa plenitude original como o é acreditar que a história tenha-se paralisado nesse esvaziamento completo (MARX, 1987, p. 89-90, grifos do autor, tradução nossa).

Dessa forma, o trabalho e suas objetivações, inseridos em determinadas condições histórico-sociais, a saber, sob as bases do sistema capitalista de produção e reprodução da vida, ao invés de se constituírem como finalidade básica do ser social, revelam-se penosos, alienantes, contraditórios. Nessa perspectiva, a força de trabalho é pervertida e tornada mercadoria cuja finalidade também vem a ser a produção de mercadorias. Segundo Marx (2008, p. 80, grifos do autor), o trabalhador torna-se mercadoria quanto mais mercadoria produz; com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Em linhas gerais, o trabalho constitui-se como elemento fundamental na formação do homem em seu desenvolvimento intelectual e motor, na elaboração de conhecimento e em sua transmissão, na produção e reprodução da vida. O trabalho, sob esta perspectiva, está para além de uma simples e imediata transformação da natureza, ele é a “[...] categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens em níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade”. (LESSA, 2007, p. 28). Porém, o que ocorre no cotidiano do capitalismo é a submissão da totalidade dos atos de trabalho ao capital, fazendo com que essa categoria fundante do mundo dos homens adquira sua forma abstrata. Existe, portanto, na sociedade de hoje, o trabalho não em sentido ontológico, mas sim abstrato, na medida em que as relações sociais produtoras de mais-valia adquiriram *status* determinadores no processo de acumulação, modo pelo qual o capital se reproduz, segundo Marx (1982). Com o advento da modernização surgiu, também, a segmentação do homem universal e sua compartimentalização determinada pelas subcategorias do trabalho abstrato: produtivo e improdutivo, evidenciando também a separação material entre trabalho manual e intelectual ou espiritual.

Portanto, ao tratar o trabalho no MST como uma categoria que orienta sua educação

é necessário considerar os aspectos acima expostos e, principalmente, como o Movimento o organiza em sua produção. Do contrário, a análise poderia tornar-se abstrata.

De acordo com Dalmagro (2010, p. 134), os assentamentos do MST passaram por algumas fases distintas de organização. Baseada nos documentos do Movimento, a autora afirma que existem ao menos três fases que caracterizam a produção em processo. A primeira delas diz respeito ao momento inicial do MST, e o foco é o assentamento como um todo, cuja característica principal foi a “[...] diversidade de experiências, destacando-se como meta a organização coletiva dos assentamentos, a propriedade comum da terra e dos bens e o trabalho coletivo nas áreas, conhecido como CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária”.

Em decorrência das cooperativas de assentados, formaram-se o SCA (Sistema Cooperativista dos Assentados) e a Concrab (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil), dando origem ao que a autora denomina de segunda fase de produção, focada, fundamentalmente em dois pontos: “[...] a produção agropecuária e a criação de cooperativas e o acesso a créditos especiais para a Reforma Agrária. Nesse período, também se desenvolvem programas de assistência técnica”. (DALMAGRO, 2010, p. 134). Ocorre nessa fase muitos endividamentos dos assentados, em decorrência dos créditos atribuídos e mal direcionados à produção, que acabou a aproximando de um modelo produtivo muito semelhante à empresa agrícola, gerando a falsa relação entre quanto maior a competitividade, maior viabilidade econômica³¹.

A terceira, e a fase atual do Movimento, “[...] desenha-se com o fim dos créditos especiais, a falência de algumas cooperativas, as difíceis condições econômicas e sociais de muitos assentamentos” (DALMAGRO, 2010, p. 135). A preocupação deste período recai sobre a produção de alimentos e subsistência com menos interferência dos bancos e do mercado agrícola. A opção atual é pela agroecologia, posta diretamente desde o ano 2000 no V Congresso Nacional do MST. A organização coletiva e a cooperação para o assentamento ainda são foco da política de produção.

Há inúmeras questões acerca da produção, ou melhor, da organização do trabalho produtivo no MST. O que é mister se ter em perspectiva é que o Movimento confronta-se, desde sua gênese, com os interesses do grande capital presente no campo e, portanto, seus limites e deficiências precisam ser analisados sob esse domínio. Obviamente que o

³¹ Importante ressaltar que houve, e ainda há, ao menos, dois tipos de cooperativas de produção no interior da organização do MST: uma, que está inserida na lógica do mercado da agricultura capitalista, fazendo uso de tecnologias que aumentam a produtividade, competitividade e exigem, por sua vez, a aplicação de agrotóxicos; e outra, que desenvolve o trabalho cooperado, a coletividade, a decisão conjunta, a autogestão, etc.

Movimento apresenta um projeto e busca colocá-lo em prática, mas a heterogeneidade nas organizações dos assentamentos é uma realidade permanente, ao menos por enquanto. Dessa forma, é possível encontrar desde uma produção estritamente artesanal e de subsistência, produções coletivas que assumem a dinâmica desenvolvida e idealizada pelo MST, até produções individualizadas com uso de tecnologias agroindustriais à base de agrotóxicos. Fenômeno que, por sua vez, não inviabiliza o projeto de produção do MST, ao contrário, o reforça e o obriga ao desenvolvimento de novas técnicas, atualizando, inclusive, sua forma de luta.

De volta às CPAs, Dal Ri (2004, p. 92) afirma que no Movimento essa forma de produção expressou “[...] toda uma linha de desenvolvimento da concepção popular de organização cooperativa”, promovendo significativas alterações nas relações de trabalho nos locais de produção. Todavia, a partir das contradições que já apresentamos, os conflitos entre o individual e o coletivo estiveram presentes em todo o processo. Sobre o funcionamento das CPAs:

[...] a propriedade pertence a um coletivo composto por associados que são, ao mesmo tempo, proprietários e trabalhadores, pois não há lugar para sócios que participem apenas como investidores. No caso dos assentados que se decidiram pelo trabalho coletivo, a premissa básica para a participação na CPA é o fato de terem obtido a propriedade de um lote de terra por meio da reforma agrária, porém a propriedade da terra agora é da CPA ou do coletivo de sócios, os insumos, equipamentos e benfeitorias são da cooperativa e todo o patrimônio posteriormente constituído está sob controle e em nome da cooperativa, com exceção do capital social que fica em nome dos associados. (DAL RI, 2004, p. 97)

A substancial diferença nesse tipo de organização do trabalho é que a dinâmica imposta pelo capital – trabalho e salário – não se reproduz neste espaço. O trabalhador de uma cooperativa do MST é organizado sob o regime de autogestão, ou seja, ele é um associado, e não um assalariado. Ele não é proprietário individual, contudo, também não é um desempregado que necessita vender sua força de trabalho no mercado. As decisões internas entre os associados são feitas por meio de “[...] assembléia geral, e a representativa, por meio da eleição de pessoas para comporem os conselhos e as coordenações dos setores ou dos núcleos de base” (DAL RI, 2004, p. 99). Cada uma das CPAs tem sua instância representativa composta por um membro de cada setor de produção que, escolhidos, comporão o Conselho Diretor ou Diretoria Executiva. (CONCRAB, p. 31 apud DAL RI, 2004, p. 99). O que merece destaque, aqui, é que todas as decisões têm como instância deliberativa maior as assembleias gerais, reafirmando o caráter democrático do projeto do MST. Outro dado importante que

recai sobre as intencionalidades desse tipo de organização é a formação de quadros políticos de base contra-hegemônicos, pois o MST compreende que a organização do trabalho e da produção também deve conter elementos formativos contra os princípios do grande capital. Outro elemento desse processo é a participação das mulheres nas cooperativas de produção. “A orientação da SCA é de que todos os membros da família que realizem atividades na cooperativa sejam associados” (DAL RI, 2004, p. 101). A intencionalidade é buscar igualdade de direitos e deveres nas relações, principalmente na política.

No entanto, como já apontado, as CPAs, conseqüentemente a SCA, apresentaram inúmeros problemas, basicamente resumidos em dois fatores: primeiro, a maioria dos assentados tenderam à preferência do trabalho em lote individual e; o, segundo, resumiu-se ao baixo retorno financeiro na forma de distribuição das sobras³².

[...] um desses limites, segundo o referido documento, é a organização do assentamento em lotes individuais, recolocando a propriedade privada [...] O sem terra, fruto da ideologia dominante, tem como meta a propriedade privada da terra, já que em muitos casos será a primeira oportunidade de trabalhar sem a ingerência do patrão. Ele pensa assim, se tornar livre, autônomo. Traz, portanto, o germe do individualismo, da competição e ausência da visão crítica da totalidade social e por esses fatores ele é em grande parte determinado. O documento mostra que a divisão da área nos lotes privados favorece a lógica individualista e contrária à organização coletiva, que fica restrita a níveis muito primários, gerando uma postura de auto-suficiência, favorecendo o desenvolvimento de relações clientelistas, coronelistas e machistas. (DALMAGRO, 2010, p. 139)

Sobre as sobras, houve no interior organizativo das cooperativas de produção dois momentos. O primeiro, que perdurou de 1985 a 1988, em que se propunha que o resultado do que fora produzido deveria ser dividido igualmente entre todos que trabalharam. Isto é, todos recebiam igual. De acordo com Dal Ri (2004, p. 104), este modelo de CPA encontrou vários entraves desde sua implementação, porque ele “[...] desestimula o trabalho, ou melhor, as pessoas que poderiam aumentar a produtividade, não se vêem recompensadas pela sua maior contribuição.” O segundo, e sendo fruto da ineficiência do primeiro, que calculava e distribuía os resultados da produção pelas horas trabalhadas por cada membro. E, mesmo trazendo modificações no método, ainda gerou descontentamentos. Um dos grandes aglutinadores dessa problemática é a produtividade e as expectativas que ela traz consigo. Nas palavras de Dal Ri (2004, p. 105)

Na empresa capitalista, como vimos anteriormente, há várias formas de controle do trabalho e da produtividade. Além disso, se ocorrerem problemas

³² O que conhecemos como lucro, armazenados nas mãos dos proprietários dos meios de produção, nas cooperativas são chamados de sobras, que são divididas entre todos os associados.

no mercado e queda nas vendas, o capitalista dispensa o capital variável. No entanto, no sistema autogestionário das CPAs, o controle do trabalho só pode ser aquele que emane do coletivo dos trabalhadores. E se há problemas de colocação dos produtos ou de vendas, a política da cooperativa não é a de dispensar os associados. Os associados são trabalhadores permanentes do empreendimento e o principal objetivo deste é garantir os postos de trabalho.

A autora ainda apresenta outros problemas que dificultaram o pleno funcionamento das CPAs e do SCA. Problemas de ordens extremas como a prefixação das horas trabalhadas, a distribuição da mercadoria, a manutenção da propriedade privada e a produção de mercadorias, a relação entre trabalho artesanal e implementação de técnicas produtivas, enfim, inúmeras contradições. Porém, apesar da existência dessas contradições, é inegável que essas não são fruto exclusivo da ineficiência do projeto desenvolvido e gestado no e pelo MST. E, sim, principalmente do caráter privado da propriedade e da produção de mercadorias. As idealizações do Movimento que se expressam em sua forma de atuar na sociedade, em sua forma de produzir, são contradições dos embates que travou e ainda busca travar contra o capital. Nessa perspectiva, em sua forma mais acabada de organização, os assentamentos, local em que se desenvolve a produção,

[...] expressam os embates e contradições sociais. São espaços onde distintas formas de produzir a vida se confrontam, por meio das ações dos homens e de seus projetos. Os assentamentos do MST se constituem, em nosso ponto de vista, em importantes espaços de luta pela criação de formas novas de produzir a vida e de relações entre as pessoas. Criar um novo modo de produção e de relações humanas, como se sabe, não é algo simples e fácil, mas torna-se uma necessidade quando as velhas formas não asseguram a vida de grande parte da população. Também não é algo que emerge de forma abrupta, que se institui subitamente. Precisa ser construído, forjado, é fruto de longos embates e contradições. São necessárias centenas de lutas, de fracassos e de vitórias. Assim se constitui a experiência e o projeto da classe que aprende a se associar, a produzir a vida coletivamente, até chegar ao controle da totalidade das forças produtivas sob o comando dos povos organizados, livremente associados. No MST os sem terra experimentam essa associação, nos assentamentos tentam exercitá-la em outros níveis. Ali se encontra, inevitavelmente repleto de dificuldades, desafios e contradições, um espaço, que, dentro das possibilidades deste momento histórico, busca experimentar uma forma nova de produzir a vida integralmente. (DALMAGRO, 2010, p. 142)

Assim, se os assentamentos do MST ainda carregam, em alguma medida, as relações e os valores burgueses, eles também são, ao mesmo tempo, espaços importantes de luta em que os trabalhadores, no limite de suas possibilidades, são capazes de experimentar formas autogestionárias de produção. E, como forma de tentar amenizar essas contradições, o MST tem, em seu projeto educacional, o trabalho como princípio organizativo e a gestão

democrática como categorias organizativas e estruturantes na busca pela superação destes entraves.

2.3.1 – A concepção de trabalho e de gestão democrática do Movimento: teorias presentes em sua proposta educacional e suas principais categorias

O MST propõe uma educação para e pelo trabalho, que contribua com o desenvolvimento de uma sociabilidade cujas possibilidades apontem para a superação do trabalho abstrato, ao passo que valorize os vínculos orgânicos entre o ser social e a natureza.

O trabalho é entendido, pelo Movimento (1996), como aquele capaz de gerar riqueza e, fundamentalmente, aquele que permite a identificação dos sujeitos como classe, sendo capaz de construir novas consciências e relações sociais, coletivas ou não, e que, acima de tudo, possibilite um processo educativo (conhecimento e linguagem). Sob esta perspectiva, o trabalho atrelado à educação torna-se condição ao vínculo entre objetivos políticos e pedagógicos, que assume duas dimensões básicas: a) educação ligada ao mundo do trabalho e; b) o trabalho como método pedagógico.

A educação vinculada ao mundo do trabalho significa partir da ação pedagógica tendo o trabalho como esfera que amplia as capacidades de desenvolvimento do ser social. Isto é, os processos pedagógicos não devem estar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja numa dimensão geral, seja local nos assentamentos.

[...] entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; superar a discriminação entre valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação; [...] desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária (MST, 1996, p. 169)

O trabalho como método pedagógico compreende, por sua vez, a combinação entre estudo e trabalho como instrumento fundamental para o desenvolvimento da proposta educacional do Movimento. A atividade laboral é tomada como aquela capaz de “[...] provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir

conhecimento sobre a realidade” (MST, 1996, p. 169).

Dessa forma, o conceito e a prática do trabalho no MST assumem o caráter de construtores das relações sociais, por meio do desenvolvimento de novas interações entre pessoas, do “[...] cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação das lutas dos trabalhadores e da formação da consciência de classe” (MST, 1996, p. 169). O MST intenta construir novas relações sociais em que o trabalho seja socializador de um novo conhecimento. Uma forma de sociedade transformada, em que haja tempo disponível para a produção de bens socialmente úteis e valores de uso socialmente necessários, contrários, portanto, à produção de excedentes e de tempo reprodutor do capital. (MST, 1996)

Como já mencionado, a categoria trabalho, tal como é assumida pelo Movimento, é capaz de articular grande parte dos princípios educacionais, sejam os filosóficos ou os pedagógicos. Num aspecto geral, formar para o Movimento, associar a realidade com o conteúdo a ser ministrado (um conteúdo socialmente útil ao Sem Terra), estabelecer ligações íntimas entre prática e teoria e elaborar métodos de ensino para tal, educar para transformar, vincular organicamente processos educativos com políticos, entre outros, podem ser tomados pela relação estabelecida entre o vínculo direto da educação para e pelo trabalho.

A educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana é um exemplo concreto das análises que faz o Movimento a partir de Marx, em sua crítica feita ao trabalho no capitalismo, ou seja, a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em que o ser humano é compreendido unilateralmente. Um desafio que, aliás, é colocado na tentativa de superar as dificuldades das CPAs, por exemplo. De acordo com Manacorda (2007, p. 77), a divisão do trabalho “[...] condiciona a divisão da sociedade em classes, e com ela, a divisão do homem; e com esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental”. Ainda, para este autor, o processo de divisão entre trabalho manual e intelectual é o fator responsável pela desumanização do homem, mas que não deve ser assumido em sua total acepção, já que o trabalho é a atividade vital humana. A busca, nesse sentido, é pela omnilateralidade, pela reintegração de um princípio unitário do comportamento humano.

Exigência esta que não poderia ser respondida apenas por meio de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que integrasse imediatamente as várias esferas divididas entre si, mas sim por meio da efetivação de uma práxis educativa que, unindo-se ao desenvolvimento real da sociedade, realizasse a não separação dos homens em esferas alheias, isto é, uma práxis educativa que se baseasse sobre um modo de ser o mais associativo possível

e coletivo no seu interior e, também, unido à realidade social que a rodeia. (DAL RI, 2004, p. 196)

Há uma extensa bibliografia no campo educacional que se debruça sobre a discussão sobre educação e trabalho. Isso não se dá por acaso, já que o capitalismo é mundial e sua forma intrínseca de valorização e reprodução é por meio da exploração do trabalho. Contudo, assumimos aquela que se aproxima da concepção de trabalho defendida por Marx e assumida pelo MST que, por sua vez, busca articular educação e trabalho produtivo como forma de superar a unilateralidade da prática escolar burguesa (que separa o trabalho manual do trabalho intelectual).

O MST propõe a união do ensino e do trabalho produtivo ou, em outros termos, o trabalho como princípio educativo. Originalmente, não fora o MST o cunhador do conceito, mas sim Marx. São três os principais programas políticos sobre esta temática: **Manifesto do Partido Comunista** de 1848, em parceria com Engels; **Instruções aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores**³³ entre 1866-67, e **Crítica ao Programa de Gotha**, em 1875.

Segundo Manacorda (2007), Engels, em 1847, redigiu um documento que antecedeu o **Manifesto**. A este documento deu-se o nome de Princípios do Comunismo, e já expressava a preocupação com o ensino das crianças vinculado ao trabalho. Manacorda (2007, p. 36) afirma que tais aspirações de Engels sobre o processo educativo dividem-se em dois momentos:

[...] o que se inicia logo que as crianças podem prescindir dos cuidados maternos e, em seguida, aquele que está associado ao trabalho. Vale a pena, pois, observar que, embora defenda essa política escolar de medidas aptas a ‘garantir a existência do proletariado’, Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários.

A união entre ensino e trabalho tem por método alçar nos jovens o rompimento da unilateralidade e o alcance da omnilateralidade como consequência, de modo a satisfazer tanto as exigências sociais de produção e reprodução, quanto as pessoais.

O que se pode notar mais tarde, já no **Manifesto**, é a defesa explícita de uma educação pública e gratuita para todas as crianças, da mesma forma, a supressão do “[...] trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual” (MARX; ENGELS, 2001. p. 61), e

33 Doravante referendaremos como **Instruções**.

combinação da educação com a produção material a partir da obrigatoriedade do trabalho para todos.

É justamente a preocupação com a ‘constituição da massa em classe’ que motivará Marx e Engels a inserirem a problemática da educação da classe trabalhadora em seus escritos políticos. Os fundadores do marxismo pensam a educação da classe trabalhadora não como algo idealizado, em moldes do dever ser, utopia passível de ser realizada somente com a conquista do socialismo. Os textos não deixam margem a dúvidas de que a educação é um desafio dos trabalhadores ainda no capitalismo. Ao se referir à educação do futuro Marx, n’O Capital, afirma que seus germes devem nascer ainda no capitalismo, na forma da educação integral. (LEHER, 2014, p. 7)

Alguns anos mais tarde, Marx entregava aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores as **Instruções**, enfatizando as leis gerais do Estado como forma dos proletários alcançarem seus objetivos. No que toca aos aspectos educacionais, Marx (2011, p. 85) esclarece qual deve ser a educação que os trabalhadores devem exigir do poder estatal e expõe:

[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

De acordo com Manacorda (2007, p. 43), Lenin chegou a afirmar que a união entre ensino e trabalho produtivo seria um ponto definitivo da pedagogia marxista.

O terceiro programa político de Marx em que aparece a discussão sobre a educação é o documento **Crítica ao Programa de Gotha**. Fundamentalmente, nesta carta é defendida uma educação diferenciada para a classe trabalhadora, obrigatória, gratuita e a cargo do Estado. É preciso rejeitar, aponta Marx (2001, p. 127), “[...] uma ‘educação popular a cargo do Estado’”. Uma coisa seria determinar legalmente os recursos das escolas primárias, a qualificação, os currículos e fiscalizar, outra coisa seria “[...] fazer do Estado o educador do povo! É preciso banir toda a influência sobre a escola, tanto de parte do governo quanto da Igreja. [...] Ao contrário, o Estado é que deve receber do povo uma educação maciça”.

Marx afirma que conceber o Estado como educador é o mesmo que atribuir aos setores dominantes a educação dos trabalhadores. Marx trabalha aqui uma tensão fundamental: a escola deve ser pública, mantida às expensas do Estado, mas a educação deve ser confiada aos educadores e aos conselhos populares, como ocorrera na Comuna de Paris (certamente, a experiência

que influenciou o texto de Marx), assegurando a autonomia dos educadores frente ao Estado particularista. (LEHER, 2014, p. 8)

Em mesma medida, Marx (2001) defendeu a limitação do trabalho das mulheres e a estipulação de idade para o trabalho infantil, já que a “[...] combinação precoce do trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual”. (MARX, 2001, p. 130). Novamente, é possível referendar a defesa do ensino com o trabalho produtivo para as crianças e, ainda, de acordo com Dal Ri (2004, p. 201), a “[...] exigência de escolas técnicas, com seu duplo conteúdo teórico e prático”.

Para Marx as escolas politécnicas e agrônomas, e as escolas de ensino profissional são elementos importantes para o ensino das crianças proletárias. Acrescenta, ainda, que se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina trabalho da fábrica unicamente ao ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe trabalhadora, conquistará também para o ensino tecnológico, teórico e prático, seu lugar nas escolas dos trabalhadores. (DAL RI, 2004, p. 202)

Deste ponto em diante, o autores como Lenin, Krupskaya, Pistrak, Makarenko, entre outros, devem ser lidos e apreendidos a partir da concepção de trabalho e da união do ensino e trabalho produtivo de Marx.

De acordo com Dal Ri (2004, p. 202), Lenin não desenvolveu uma teoria da educação propriamente dita, mas “[...] atribuiu extraordinário significado à educação dos jovens e das massas trabalhadoras”, tanto que, ao elaborar o projeto do Programa do Partido, em 1917, afirmou:

Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças (LENIN apud KRUPSKAYA, 1986, p. 37 apud DAL RI, 2004, p. 203)

Para Lenin, a educação era tida como algo que extrapolava a questão escolar. A transformação escolar necessariamente estava atrelada à transformação das relações de produção, das instituições e dos processos sociais, pois as classes sociais estabelecem relações de produção cujas contradições são capazes de educar a massa trabalhadora. Portanto, afirma Dal Ri (2004, p. 204) “[...] na construção da sociedade socialista, o processo cultural implica uma tarefa muito mais ampla do que a organização do sistema escolar, pois envolve o conjunto das relações sociais”. Para o autor soviético, o que importava era o envolvimento da educação na dimensão econômica, política e social no contexto, problemas e dramas da sociedade russa, sendo essa relação indissociável da educação, posto que uma das

[...] hipocrisias da burguesia é a crença segundo a qual a escola pode ser apartada da política. Vocês sabem tão bem quão falsa essa crença é. A própria burguesia, a qual advoga esse princípio, faz sua própria política burguesa a pedra angular do sistema escolar, e tenta reduzir a escola ao treino de servos dóceis e eficientes à burguesia, reduzir a educação universal para o fim de treinar servos dóceis e eficientes para a burguesia, ou escravos e instrumentos do capital. A burguesia nunca pensou em dar à escola o sentido de desenvolver a personalidade humana. (LENIN, 2002, p. 1 apud OYAMA, 2004, p. 53)

Um dos aspectos motivadores da preocupação de Lenin para com a educação de forma geral adveio da situação em que se encontrava a Rússia czarista. A República dos Sovietes herdou do czarismo uma população operária e camponesa praticamente analfabeta e inculta. Foi nesse sentido que Lenin ressaltou a importância de saber ler e escrever, de ser culto para se entender os acontecimentos, a realidade, o que está acontecendo em termos de política interna e externa, o jogo das forças políticas e sociais às quais estavam submetidos e das quais participavam. “Ou seja, a educação política exige a elevação do nível cultural da população a todo custo, mas a premissa para isso é saber ler e escrever, o que também era uma necessidade para a reconstrução econômica da sociedade” (OYAMA, 2014, p. 56).

Nadezhda Krupskaya é considerada a primeira pedagoga marxista russa, e uma das principais elaboradoras da pedagogia soviética à época da Revolução de 1917, aportando, “[...] em nível teórico e prático, a proposta da instrução politécnica e da escola do trabalho” (DAL RI, 2004, p. 204). Com a vitória Bolchevique, modificações foram pensadas, articuladas, reorganizadas, criadas, etc. Tal panorama permitiu a Krupskaya atuar num vasto terreno em matéria de educação, assumindo importantes atividades de “[...] planejamento, organização e implementação de novos modelos pedagógicos junto ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública” (OYAMA, 2014, p. 61). As atividades desenvolvidas pela pedagoga sobre os conteúdos e métodos de ensino alcançaram significativa influência no sistema escolar russo. Estava disposta nesses novos métodos a necessidade de uma educação que desenvolvesse a capacidade dos alunos de “[...] pensar por eles mesmos; de estimular a capacidade de reflexão e de crítica; de trabalhar coletivamente, estimulando sua capacidade de tomar iniciativa” (OYAMA, 2014, p. 62). E, principalmente, vincular o trabalho na escola e estabelecer o ensino por meio do trabalho.

Devemos acrescentar a necessidade de uma ligação estreita do ensino com o trabalho socialmente produtivo das crianças. A pedagogia burguesa moderna estabelece a necessidade de ligação do ensino com o trabalho produtivo, mas o trabalho produtivo que ela tem em mente, na maioria dos casos não tem seriedade. É necessário ligar esse trabalho, como Marx salientou, com a

produção, assim, ele terá valor educativo enorme. (KRUPSKAYA, 2017, p. 62)

O objetivo era formar um trabalhador com nova qualificação, mais ampla, mais abrangente, que superasse o trabalho estritamente manual e que alçasse o conhecimento para toda a produção, seus aspectos gerais e seus fundamentos. A grande defesa de Krupskaya (2017) foi a politécnica, isto é, a compreensão, o estudo, a vivência dos princípios e dos inúmeros ramos da produção de forma integrada.

A tarefa da escola politécnica não é preparar um especialista estreito, mas uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles, as tendências de desenvolvimento de cada um deles; preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro da palavra. Por outro lado, a escola politécnica deve educar, ao mesmo tempo, um estudante e um participante ativo desta produção. [...] A escola politécnica não fornece um especialista pronto, mas dá a possibilidade aos estudantes de aprender rapidamente e por completo uma profissão escolhida, ela paralisa a especialização estreita prejudicial, facilita a transição de uma profissão para outra profissão, e o mais importante, fornece perspectiva necessária para a construção da nova vida. (KRUPSKAYA, 2017, p. 86)

Assim, numa sociedade com a produção integrada, é forçoso que haja alunos que compreendam o conjunto da produção, “[...] que compreendam os princípios e a natureza do processo técnico; que possuam um conhecimento generalizado dos mecanismos técnicos envolvidos; da integração do trabalho em sua totalidade”. (OYAMA, 2014, p. 62). A pedagoga defendia que deveria haver um tipo de desenvolvimento específico, um desenvolvimento múltiplo do indivíduo baseado no coletivismo, combinando estudo e trabalho politécnico, em contraposição à ideia de individualismo característico da sociedade capitalista. Somente assim seria possível a formação de uma sociedade mais integrada em que os jovens fossem capazes de compreender e dominar a lógica do processo produtivo, formando um coletivo único. De acordo com Dal Ri (2004, p. 205), Krupskaya considerava que a técnica moderna

[...] devia ser enfocada com todos os seus vínculos com os dados científicos gerais acerca do domínio sobre as forças da natureza e, também, com as questões da organização do trabalho e de toda a vida social. Tudo isso deveria ser proporcionado aos educandos, fazendo-os conhecer, na teoria e na prática, os processos básicos de trabalho nos quais deviam participar de forma direta. ‘Somente a ligação de um trabalho produtivo com o ensino ajudará a jovem geração a dar-se conta de todos os ramos da economia nacional, pois sem isso não se poderão formar construtores autênticos do socialismo’ (KRUPSKAYA, 1986, p.13). [...] Tendo presente uma aproximação entre o campo e a cidade, Krupskaya pronunciava-se por um programa único de trabalho para a escola urbana e a rural.

Krupskaya não fora a única a pensar a educação na União Soviética. Os princípios e os métodos de organização do trabalho dos estudantes foram experienciados e elaborados por outros intelectuais e educadores. O contexto após a Revolução de 1917 na Rússia exigiu de seus intelectuais o esforço teórico-prático para o desenvolvimento de um novo homem e de uma nova mulher para uma nova sociedade em construção.

Moisey M. Pistrak (2009; 2011)³⁴, em especial, contribuiu significativamente para a elaboração teórica e prática da pedagogia da União Soviética. O educador desenvolveu uma pedagogia social: “[...] ligada aos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2011, p. 18). Os antigos valores da educação existente anterior à revolução deveriam ser encarados com desconfiança, e “[...] todo ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética”.

As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente de tarefas e objetivos de construção revolucionária. (PISTRAK, 2009, 112)

O MST, em consonância com a teoria de Pistrak, não propõe uma pedagogia nova de conteúdo, algo como inventar uma nova matemática. Conclui-se de seus documentos educacionais, a intenção de ensinar os conhecimentos de formação da história da humanidade (ciências humanas, exatas e biológicas) a partir da luta de classes, o que se vincula ao questionamento da ideologia hegemônica, em outras palavras, da história contada segundo a ótica dos vencedores. É o movimento concreto da história e suas contradições reais. Se se partir desse pressuposto, de que os conhecimentos serão ensinados a partir da luta de classes, tem-se, em mesma medida, que a educação deverá passar por uma revisão teórico-metodológica cujos desdobramentos práticos exigem organização e elaboração coletivas. Da mesma forma, a concepção coletiva do trabalho é retomada pelo Movimento a partir da compreensão do seu caráter socialmente útil, em íntima consonância entre teoria e prática.

A escola do trabalho, tal como elaborada por Pistrak (2011, p. 25), deve conter os seguintes princípios: relações com a realidade atual; e auto-organização dos alunos. Por

34 Pistrak (1888-1940) foi um educador russo. Contemporâneo de Krupskaya e do ucraniano Makarenko, foi um dos líderes ativos da construção da escola soviética e da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

realidade atual, afirma o autor

[...] é tudo o que, na vida social da época, está destinado a viver e a desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (PISTRAK, 2011, p. 25)

Ou seja, não basta estudar a realidade mecanicamente, é preciso compreender os objetivos da educação, as motivações para se educar e aprender, e o que se pretende construir a partir de uma outra educação. A escola tem o direito de falar de “[...] formação e da direção das preocupações das crianças num sentido determinado, se é que deseja educar a criança” (PISTRAK, 2011, p. 31). E, nesse sentido, a auto-organização das crianças caminha junto à análise e interferência na realidade atual, pois o momento no qual se encontrava a sociedade soviética e os desafios da construção de um novo mundo só seriam possíveis se “[...] na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente *o que é preciso construir* (e isso exige a educação na *realidade atual*) e *como é preciso construir*.” (PISTRAK, 2011, p. 32, grifos do autor).

Para Pistrak (2009, p.121), são três os elementos que possibilitam o desenvolvimento da coletividade relacionada à construção de uma nova realidade: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa”. A questão organizativa do e pelo trabalho exige e proporciona o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais. Se a escola não se isolar em si e identificar-se com as questões postas pela realidade atual, continuamente vai encontrar-se com uma extraordinária variedade de tarefas. (PISTRAK, 2009, p. 121). A auto-organização dos estudantes é um dos primeiros passos de uma gestão democrática. O educador compreendia que tal organização seria capaz de desenvolver a aptidão para o trabalho coletivo, além de desenvolver, em cada um, o senso organizador. Mas a auto-organização não se referia exclusivamente à organização dos postos dirigentes. Auto-organizar-se é compreender, na prática, as responsabilidades da gerência, mas também da subordinação, isto é, aprender a delegar tarefas a partir da análise do que é adequado ao coletivo e cumprir tarefas designadas. Essa aptidão, afirma Dal Ri (2004, p. 215), “[...] será desenvolvida na medida em que as crianças gozem de uma liberdade e de uma iniciativa para decidirem sobre todas as questões relativas à organização”. Portanto, a própria concepção de escola deve estar ancorada nos princípios de uma gestão democrática.

Segundo Dal Ri (2004, p. 209), a proposta do educador russo envolve duas linhas de ação: a escola do trabalho e o trabalho na escola. Uma das formas, a primeira delas, é a execução, por parte dos alunos, do trabalho doméstico exercido dentro da escola. Para Pistrak (2011), era inaceitável a compreensão de que o trabalho doméstico era nocivo e concorria com os conteúdos escolares, já que tal atividade proporcionaria uma série de bons hábitos e civilização adequada ao novo modo de vida, por exemplo. Basicamente esse trabalho resume-se a: limpeza dos quartos e manutenção do espaço, participação nas atividades da cozinha e na distribuição dos alimentos; tudo realizado de forma coletiva sem se esquecer de que se trata de escolher formas de trabalho que não sejam “[...] penosas, arrasadoras, evitando-se resultados negativos com o abuso do método” (DAL RI, 2004, p. 210).

Outra forma de trabalho é aquele que não exige conhecimento especial, uma atividade extra-escolar. Seria uma espécie de ampliação do trabalho social, ou seja, limpeza e conservação de parques públicos, plantação de árvores, etc., “[...] frequentemente são trabalhos eventuais, e esta é uma razão a mais para induzir as crianças a cumpri-los, formando a compreensão do seu significado social” (PISTRAK, 2011, p. 44).

Acima de tudo, o pedagogo compreendia as crianças como seres integrados à sociedade, com desejos, interesses, motivações, objetivos, ideais, etc. Já intimamente “[...] ligadas à vida adulta em sociedade. Dessa forma, a auto-organização deve ser para elas um trabalho sério de responsabilidades. [...] e a política deve estar presente desde os primórdios da educação” (DAL RI, 2004, p. 215)

O desafio que estava posto para Pistrak, e sobre o qual ele se debruçava, era colocar em prática os princípios da escola do trabalho anunciados na proclamação da Escola Única do Trabalho em 1918, um ano após a Revolução de Outubro. A terceira forma de trabalho dizia respeito à construção de oficinas, tal como proposto pela Escola Única do Trabalho. De fato, afirmava Pistrak (2011, p. 46), “[...] as oficinas são necessárias às escolas, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico sobre o trabalho humano”. Se a intenção é que a criança compreenda o processo do trabalho, então, ela precisa estar próxima dele e dominar suas etapas, inclusive participar do trabalho para compreender a própria divisão do trabalho. Para se compreender o trabalho de uma máquina, é preciso experienciar o avanço tecnológico na mecanização da produção. E, nesse sentido, era necessária a existência de oficinas que aproximassem as crianças e que fossem produtivas, que produzissem objetos com utilidade prática.

Porém, o principal benefício do desenvolvimento dessa atividade encontra-se

no fato de que as oficinas servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho. O trabalho imediato prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas. (DAL RI, 2004, p. 211)

E para isso era necessário organizar a oficina. Como é possível apreender, um elemento leva ao outro, o processo vai evoluindo e se complementando e os educandos se apropriando do processo como um todo. Para elaborar as oficinas fazia-se necessário saber sobre o tempo gasto na fabricação, os materiais utilizados e suas quantidades, orçamento, tempo de trabalho coletivo, divisão das tarefas, etc., até chegar à compreensão dos problemas econômicos e, particularmente, as bases do orçamento nacional. (PISTRAK, 2011, p. 52-53).

Sobre esse aspecto, Pistrak (2011) também sugeria a auto-organização dos professores e da escola que deveria se desenvolver lentamente, respeitando o tempo e criando as necessidades de organização nas crianças. Sendo assim, a auto-organização das crianças deveria ser supervisionada e acompanhada pelos professores, contudo, não deveria ser introduzida bruscamente, mas sim na medida em que a prática de uma determinada ação criasse a necessidade para o trabalho, fazendo com que este último fosse reconhecido como fundamental para o ensino e para o desenvolvimento da sociedade. (DAL RI, 2004, p. 216)

Há, ainda, que se levar em consideração a possibilidade do trabalho direto na fábrica que, embora sua realização seja mais complicada nos termos de um sistema de ensino, não é impossível. Tal preocupação articula-se à importância da relação direta entre educando e trabalhador; uma forma de criar possibilidades e oportunidades de participação, por parte das crianças, das manifestações nas fábricas, nas assembleias, nas cooperativas, na juventude comunista, no Partido. “Toda realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como um centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida” (PISTRAK, 2011, p. 62). “É assim que se cria a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência. Ela não é obtida de uma forma direta, mas graças à *educação no trabalho*. (PISTRAK, 2011, p. 63, grifos do autor). Nesse sentido, o trabalho de fábrica não pode “[...] de forma alguma ser substituído pelo trabalho nas oficinas, por mais bem organizadas que essas sejam, como as oficinas da escola de fábrica” (PISTRAK, 2011, p. 63)

Por último, Pistrak aborda de outras duas formas de trabalho, o agrícola e o improdutivo. Por trabalho improdutivo, afirma o educador que são “[...] formas de atividade que não produzem valores materiais. Mas a denominação não é feliz, se nos servimos dela, é porque não conhecemos uma melhor” (PISTRAK, 2011, p. 66). Dentre eles estão o trabalho

do funcionário do Estado; o domínio da cooperação (consumo agrícola, crédito e produção) e o comércio de Estado; o trabalho do educador; o trabalho sanitário e médico por serem importantes elementos sociais e de socialização.

Em suma:

Não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino no trabalho manual. [...] a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual *se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (PISTRAK, 2011, p. 84, grifos do autor)

Outro educador de referência para o MST é o ucraniano Makarenko (2002). Contemporâneo de Pistrak e Krupskaya, foi um dos idealizadores e construtores da pedagogia socialista. Este educador dirigiu a Colônia Gorki (1920-1927), instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade, e a Comuna Dzerjinski até 1935, na Ucrânia. As experiências que obteve na Colônia levaram o educador a um posicionamento bastante preciso sobre a autonomia que a pedagogia deveria ter diante da psicologia, filosofia e sociologia, marcando o “[...] campo educacional com objeto diferenciado dos demais campos científicos” (LUEDEMANN, 2002, p. 17)

Para Makarenko, a única criança que pode ser compreendida no processo pedagógico é a criança concreta, ou melhor, as diferentes crianças com suas marcas históricas, sociais, culturais e psicológicas. E o problema que deveria ser enfrentado pela pedagogia seria o da educação das diferentes personalidades. Makarenko entendeu que a resolução desse problema pedagógico estaria na constituição de um novo objeto da pedagogia, não mais a criança, e sim a ‘coletividade’. (LUEDEMANN, 2002, p. 17)

A coletividade deveria ser tomada como um organismo social, e não como uma abstração; somente assim poderiam ser atendidas as determinações da Escola Única do Trabalho. A concepção educacional de Makarenko estava determinada pelo materialismo dialético de Marx, mas principalmente pelas análises sociológicas de Lenin, pois o educador compreendia que os fins da educação deveriam ser determinados pelas necessidades sociais em transformação histórica. Dessa forma, a escola makarenkiana foi “[...] organizada de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula” (LUEDEMANN, 2002, p. 19).

A escola, na concepção de Makarenko, “[...] devia ser um espaço amplo e aberto, e

que mantivesse contato com a comunidade e com a natureza, relacionando-se às necessidades históricas, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos” (DAL RI, 2004, p. 206). Nesse sentido, à pedagogia caberia desenvolver um conjunto de técnicas para a educação, e o processo pedagógico deveria se realizar na experiência prática da organização da escola enquanto coletividade em cada uma de suas fases, sendo um dos elementos fundamentais do seu projeto educacional a autogestão.

O órgão fundamental de autogestão é a assembléia geral de todos os educandos da instituição infantil. Ela deve se reunir periodicamente nos intervalos de trabalho e pelo menos duas vezes por mês no período normal. A assembléia deve ser sempre aberta, isto é, nela todos os membros da coletividade têm o direito de estar presente e de manifestar-se. A presidência da assembléia deve ser eleita e, na medida do possível, procurando-se fazer com que todos os membros, por turno, assumam essa função. [...] Ainda, de acordo com a organização da instituição, no início do semestre devem ser eleitos, na assembléia geral, os seguintes órgãos: Conselho da coletividade; a Comissão sanitária e a Comissão financeira. (DAL RI, 2004, p. 218)

Inicialmente, na Comuna Dzerjinski, o que prevaleceu fora o trabalho manual simples, isto é, fabricação de objetos e utensílios do dia a dia. Embora reconhecendo a importância destas atividades, o educador passou a se questionar sobre a eficiência concreta dessas atividades. “Acreditávamos dar às nossas crianças uma boa qualificação, quando na realidade, esta qualificação não lhes permitia fazer nada além de um tamborete” (MAKARENKO, 2002, p. 390).

Nesse sentido, foi somente ao construir uma fábrica junto à Comuna que o educador se deu conta do que realmente significava a produção, chegando à conclusão de que o “[...] processo de ensino na escola e a produção determinam solidamente a personalidade do indivíduo, porque eliminam a divisão que existe entre trabalho físico e o mental, formando conjuntamente pessoas altamente qualificadas” (MAKARENKO, 2002, p. 391).

A habilidade pedagógica pode ser levada a um grau de perfeição próximo à técnica. Tenho fé nisso e passei toda minha vida buscando provas para esta crença. Insisto em que os problemas da educação, sua metodologia, não podem ficar limitados aos procedimentos de ensinar, principalmente porque o processo educativo não se concluiu na sala de aula, mas continua em cada metro quadrado de nossa terra. A pedagogia precisa dominar meios de influência tão universais e poderosos que, quando nosso educando tropece em qualquer lugar de influência nociva, inclusive as mais poderosas, estas possam ser dominadas e liquidadas por nossa influência. Portanto, de modo algum podemos imaginar que o trabalho educativo somente possa ser exercido em classe. Ele dirige toda a vida do aluno. (MAKARENKO, 2002, p. 395).

Assim, Makarenko (2002, p. 271) anuncia que uma formação não deve ser meramente profissional, mas, também, voltada a “[...] um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços de personalidade que são necessários. [...] Os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca”. Portanto, os objetivos da educação estavam necessariamente vinculados aos objetivos da revolução cujo intuito era criar as novas gerações capazes de dar continuidade à transformação da sociedade.

Bem como Makarenko (2002), o MST compreende que o indivíduo não se forma espontaneamente, mas que constitui resultado de um ensino direto e intencional. O critério dessa pedagogia é o trabalho vivo em que o resultado é produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais sempre em transformação. A grande contribuição de Makarenko (2002) para a teoria pedagógica que pressupõe a humanização, o desenvolvimento das capacidades superiores dos indivíduos e da personalidade é a compreensão de que o próprio indivíduo assume suas particularidades, isto é, o autor não compreende o indivíduo como ser genérico, abstrato ou meramente como objeto da educação. O novo objeto da educação é, portanto, o ser coletivo. As salas de aula deixam de compor o centro da educação e o sujeito coletivo, assim como a autogestão passa para a centralidade do processo educativo.

Makarenko buscou formar uma nova geração de comandantes, não como profissionais qualificados, mas como trabalhadores capacitados politicamente a desenvolver as forças produtivas e a comandar a nova sociedade. Mas, antes de tudo, a força social da coletividade era seu próprio movimento autogestionário, subordinando-se ao coletivo. (LUEDEMANN, 2002, p. 233)

Em síntese, o grande esforço do Movimento é incorporar tais conceitos e práticas não só aos seus princípios educacionais, mas também ao seu próprio se fazer educacional e produtivo. A educação fundamentada e orientada para uma prática militante, formativa, cooperativa, tendo como norte o trabalho enquanto princípio educativo e democrático está na ordem do dia, na tentativa de sanar as dificuldades enfrentadas desde sempre pelos Sem Terra. Os fundamentos de sua educação, sob essa ótica, diferenciam-se de acordo com cada realidade vivida, respeitando os momentos históricos, das parcerias e das alianças entre Movimento e setores da sociedade, os princípios educacionais das escolas que não são organizadas pelo coletivo do MST etc., sem, contudo, perder a base de sustentação dos princípios que norteiam sua pedagogia³⁵. Dessa forma, à escola no MST é reservado “[...] um

³⁵ Ao afirmar que a proposta educacional não se realiza plenamente, não se pretende com esta afirmação relativizar as contradições conceituais e práticas sobre a educação pensada e desenvolvida pelo MST. Contudo,

importante papel de auxiliar e impulsionar o projeto porque ele encontra dificuldade para avançar. Cria-se assim uma grande expectativa para com a escola e os cursos de formação”. (DALMAGRO, 2010, p. 177-178)

2.3.2 – Considerações acerca do trabalho como princípio educativo e a gestão democrática: desafios para a educação do MST

O intuito, neste item, é trazer elementos para se pensar o trabalho como princípio educativo e a gestão democrática na atualidade, e os desafios para a construção da pedagogia do MST.

Como já mencionado, as escolas dos assentamentos/acampamentos do MST não são, em sua totalidade, escolas do Movimento. Isso significa dizer que nem todas as escolas dos acampamentos e assentamentos seguem os princípios defendidos pelos Sem Terra, mas sim devem seguir os princípios das escolas oficiais dos governos municipais e estaduais, que são regidas por meio de legislação própria e princípios pedagógicos distintos. “O que consideramos a típica escola do MST é aquela na qual ele controla a produção pedagógica, seja a escola estatal gratuita, ou dele próprio e, portanto, privada. A escola própria do MST também é gratuita. Basicamente é uma escola para membros do MST”. (DAL RI, 2013, p.152-153). Em primeiro lugar é preciso dizer que o MST luta pela existência de escolas no acampamento/assentamento, e depois, pelo controle de sua produção pedagógica.

O que sustenta a sua pedagogia é a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo e a gestão democrática, categorias capazes de movimentar a essência dos princípios de sua educação. Entretanto, o trabalho enquanto um princípio educador das massas sob o sistema capitalista assumiu formas contraditórias, afastando-se das premissas elaboradas por Marx e sustentadas e desenvolvidas pelos socialistas russos.

A concepção de ensino vinculado ao trabalho não é uma novidade e, tampouco, um método defendido apenas pelos críticos da educação burguesa. No âmbito do pensamento burguês, propôs-se e implantaram-se, em vários momentos da história, escolas ligadas ao trabalho. Entretanto, as ideias principais que sempre estiveram alicerçando essas propostas foram, basicamente, as de que o aluno aprende melhor por meio do trabalho, torna-se mais disciplinado e organizado e aprende a valorizar e a respeitar o trabalho. Dessa forma, o que une essas ideias é o fato de que o trabalho é

não podemos assumir as análises dos documentos como sendo a realização plena das proposituras neles defendidas. Cabe aí a incorporação das contradições que a realidade impõe, sem com isso diminuir ou desqualificar suas intencionalidades.

considerado de uma forma abstrata, como uma disciplina escolar, portanto, isolada e separada do ato real de produção. Acrescentamos que, nessas condições, o aluno situa-se na categoria de estudante. Ele não mantém nenhum vínculo orgânico com o local de seu aprendizado. Terminado o seu curso ou estágio, o formado deverá integrar o mercado de trabalho. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 114)

O princípio educativo do trabalho, ou o trabalho como princípio educativo, foi defendido por Marx como fundamental para a classe trabalhadora desde suas primeiras formulações sobre o tema, tomando forma na educação socialista da Rússia como politécnia após a Revolução de 1917, principalmente nas formulações de Krupskaya (2017), Pistrak (2011), Makarenko (2002), entre outros. O cerne dessa questão versou sobre a necessidade de se articular educação e trabalho produtivo para superar a unilateralidade da formação da escola burguesa, caracterizada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, portanto, quanto mais próximo do trabalho a educação estivesse, formando sujeitos autônomos e inseridos na problemática da produção, mais desenvolvida poderia vir a ser a sociedade e os próprios indivíduos que dela faziam parte. A politécnia, expressão máxima desses pressupostos, busca preparar uma escola que não tenha como objetivo central predeterminar um especialista estreito,

[...] mas uma pessoa que entenda toda interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles, as tendências de desenvolvimento de cada um deles; preparar uma pessoa que saiba o que e por que algo deve ser feito em cada momento, em uma palavra, preparar o dono da produção, no sentido verdadeiro desta palavra. Por outro lado, a escola politécnica deve educar, ao mesmo tempo, um estudante e um participante ativo desta produção. Ela deve equipá-lo com a capacidade de aproximar-se corretamente de cada trabalho, de aprender durante o processo de trabalho, de trabalhar de forma consciente e criativa, de aplicar conhecimento teórico na prática, de orientar-se rapidamente no trabalho. [...] A escola politécnica prepara para o trabalho. Mas ela deve preparar não somente a habilidade de trabalhar individualmente, mas deve desenvolver a capacidade para o trabalho coletivo, e aqui o mais importante é a capacidade de organizar-se para o trabalho. (KRUPSKAYA, 2017, p. 86)

E esses parecem ser os objetivos educativos do MST ao formular seus princípios pedagógicos e filosóficos.

Entretanto, ao tomarmos o trabalho na forma social do capital, percebemos que a função que exerce a força de trabalho é direcionada para a produção de mais valia. Em outras palavras, o trabalho produtivo na sociedade capitalista não pode ser reduzido à relação entre trabalho e seu efeito útil, mas deve ser compreendido, fundamentalmente, como processo de valorização do capital. Se assim entendermos, notaremos quão desafiadora é a proposta do

MST ao assumir a proposta de tomar o trabalho como um princípio capaz de educar os sujeitos para a luta, para a produção, para a construção de novos conhecimentos e relações sociais, em uma sociedade cujos valores estão na contramão de uma proposta humanizadora e civilizatória.

Para Marx, de maneira geral, a articulação entre educação e trabalho é uma necessidade da produção material e da grande indústria. O que está posto é o processo contraditório que, por um lado, simplifica o processo de trabalho do trabalhador individual e, por outro, devido à aplicação tecnológica da ciência, o complexifica como processo social. Por isso a educação intelectual atrela-se à formação para o trabalho.

Historicamente, a função da escola esteve associada aos interesses que as classes dominantes a ela impunham. Os objetivos da escola condicionam a organização do trabalho escolar e da educação (KRUPSKAYA, 2017). O desenvolvimento das forças produtivas no sistema capitalista exigiu manifestações práticas e conceituais para a formação das classes, tanto subalterna quanto dirigente, que foram expressas nos valores e conteúdos escolares de uma classe e de outra. O desenvolvimento da ciência e da técnica a ela subordinada sob o capitalismo assume, no quadro atual das relações teóricas e práticas, funções diametralmente oposta às necessidades humanas. O crescente e devastador uso de tecnologias no sistema produtivo capitalista, urbano e rural, não tem significado uma maior qualificação para o trabalho, não tem ampliado qualitativamente os conteúdos e práticas escolares, ou mesmo proporcionado uma nova articulação entre o trabalho intelectual e manual, mas o oposto. Tampouco esse trabalho tem proporcionado o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua magnitude histórica.

Essa separação não parece diminuir com o incremento da tecnologia no processo produtivo, pois, como aponta Hirata (2002, p. 203), “[...] a divisão social do trabalho tende a aumentar com a evolução tecnológica, tanto no nível da divisão sexual do trabalho quanto no da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Não parece haver uma nova articulação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho. A distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual se acirra, polarizando-se “[...] de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2005, p. 80).

Em contraponto, a partir das considerações de Manacorda (2007, p. 101), sob a égide do socialismo, diferentemente do ocorrido na passagem das sociedades pré-capitalistas às capitalistas,

[...] não se verificam mudanças substanciais das estruturas produtivas; os

meios de produção (fábrica capitalista) são algo mais que a simples premissa da fábrica socialista, pois nem mesmo tem necessidade de mudar na transição de um regime a outro. O que deve ser mudado são as relações de produção ou de propriedade (MANACORDA, 2007, p. 101).

O autor concebe a produção sob as características do socialismo como apropriação coletiva *sine qua non* dos meios de produção desenvolvidos pelo capitalismo. Haveria, para Manacorda (2007), continuidade direta entre o capitalismo e o socialismo, devendo ser modificadas, apenas, a gestão racional das forças produtivas e as relações de produção do sistema derrotado. Ora, sobre este aspecto, não nos parece irrelevante sobressaltar as teses levantas por Mészáros (2003) sobre a ascensão histórica do capitalismo e sua crise estrutural característica, em que as potencialidades positivas tornam-se realidades destrutivas “[...] seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana” (MÈSZÁROS, 2003, p. 21).

Nesse sentido, o entrelaçamento atual entre produção de conhecimento científico e tecnologia, e seu suposto potencial para a elevação da qualificação do trabalhador, deve ser encarado com muito cuidado. Não se trata de negar a maior participação da ciência no processo produtivo, mas de reconhecer que “[...] a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações capital e trabalho, a qual ela não pode superar” (ANTUNES, 2002, p. 122). Se é certo que a ciência interage com o trabalho, o faz “[...] na necessidade preponderante de participar do processo de valorização do capital”, não se sobrepondo a ele, mas como parte integrante desse mecanismo de valorização (ANTUNES, 2002, p. 123).

Dessa forma, não nos parece viável encontrar no modo de produção capitalista, na atualidade, o germe da educação do futuro. Não seria suficiente para diminuir, ou mesmo amenizar, as contradições impostas simplesmente se aplicarmos uma ciência e uma técnica ditas mais avançadas, já que estas foram produzidas e são utilizadas para autovalorização do capital em detrimento do desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Contudo, não podemos descartar as experiências que, mesmo isoladas, parecem estar sendo capazes de explicitar as contradições entre capital e trabalho, a exemplo do incansável esforço do MST na elaboração e desenvolvimento de sua pedagogia. Mas, também não podemos ser ingênuos em afirmar que as mudanças radicais virão por meio da educação. Seria um retorno ao idealismo, algo que deve ser superado.

Sendo assim, como pensar a educação do MST? Obviamente como realidades que

expressam contradições imanentes e originárias, mas que, diante de toda a barbárie, ainda é capaz de propor a humanização das relações. A escola socialista, afirmava Krupskaya (2017, p. 77-78)

[...] embutida no sistema burguês não poderia ser nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida. E como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição da vida, no melhor dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante. Ela poderia ser um empreendimento privado, mas não estatal, pois o caráter da escola estatal é definido pela classe dominante, pela classe burguesa, e as finalidades que ela colocaria seriam completamente diferentes. A classe burguesa, na organização escolar, se baseia em seus interesses, partindo da necessidade de assegurar a sua dominação de classe, e não o bem do indivíduo e o bem da sociedade.

A pedagogia do MST encontra-se neste imbróglcio histórico-estrutural. Certamente, as possibilidades eram inúmeras para todos aqueles que estavam, na época da construção da URSS, reformulando e reestruturando a educação nos moldes de uma sociedade que ansiava em construir um novo homem e uma nova mulher. As possibilidades em nossa realidade são infinitamente inferiores, contudo, mesmo limitadas, é no conjunto da classe a que pertence o MST que podemos encontrar uma proposta em disputa genuinamente voltada para a classe trabalhadora. Isso porque ela, em meio a todas suas contradições, se predispõe à prática concreta na realidade. Em pesquisa realizada em uma escola pública do MST, a Escola Construindo o Caminho³⁶, Dal Ri e Vieitez (2010, p. 124) analisaram os resultados da implementação da proposta pedagógica do Movimento, sobretudo no que se refere à categoria de autogoverno democrático e trabalho coletivo. Os autores concluem que,

[...] na vigência hegemônica do capitalismo, estas mudanças, por mais instigantes, como cremos que são as entabuladas pela ECC, são ainda parciais, experimentais, fragmentárias e, sobretudo, contraditórias uma vez que não é possível simplesmente elidir as determinações mais profundas ou estruturais que decorrem do fato de que a escola está organizada segundo a lógica social do capital. De qualquer modo, o exemplo da ECC acena com a possibilidade de se abrir um *front* verdadeiramente estratégico na sociedade atual, o da luta pela educação. Em termos concretos, isso significa, dentre outras coisas, tomar posse das escolas do Estado de modo que estas de fato se tornem públicas, isto é, se tornem progressivamente as escolas controladas democraticamente pelas amplas massas que ganham a vida com o seu trabalho. Com efeito, a escola examinada mostra arranjos organizacionais originais e peculiares. No âmago das relações pedagógicas, temos, na escola considerada, uma associação não formal, mas, de fato, uma associação de gestão democrática conduzida por professores, alunos, pais de alunos e pela Cooperunião. Encerramos este trabalho, retomando, em uma frase, a novidade presente no fio condutor desta história. As reformas

³⁶ A Escola Construindo o Caminho é uma escola pública de ensino fundamental localizada no Assentamento Conquista na Fronteira, em Santa Catarina. A escola segue os princípios pedagógicos do MST.

capitalistas seculares, impulsionadas principalmente pelo Movimento Operário Popular, introduziram muitos melhoramentos na sociedade, porém deixaram intacta a sua base, ou seja, as relações capitalistas de produção. Exatamente por isto, o Capitalismo renega as reformas e trata de recuperar os seus privilégios originários. Neste contexto, o MST introduz na agenda política, ainda que de maneira parcial, a tese de que os trabalhadores podem e devem dar início à reforma das relações capitalistas fundamentais: as relações de produção. Em razão disso, apresentam um modelo alternativo de apropriação do excedente econômico como método para encaminhar mudanças efetivamente transformadoras. Entretanto, tão logo iniciaram esse processo, perceberam que este não pode avançar, se medidas concomitantes não forem tomadas no sentido de modificar também as relações de produção pedagógicas, uma vez que o novo modelo de apropriação demanda para seu funcionamento e possível progresso um novo tipo de inteligência social, um novo tipo de educação.

Outro elemento integrante do desenvolvimento do trabalho como princípio educativo a ser debatido é a participação auto-organizada dos estudantes e trabalhadores, cuja expressão maior é a gestão democrática. “Um das condições de funcionamento correto da escola do trabalho é a ligação orgânica com sua auto-organização escolar” (KRUPSKAYA, 2017, p. 121). Mas como seria possível a auto-organização dos estudantes e a gestão democrática numa democracia burguesa?

As práticas participativas são fundamentais para o exercício da democracia. A participação popular, isto é, a presença da comunidade nas tomadas de decisões, em todos os seus níveis, é um dos princípios fundantes da gestão democrática. Nesse sentido, é fundamental que as práticas participativas avancem internamente enquanto processos que,

[...] além de refletir a opinião e vontade de todas as pessoas, constituam também elementos de mobilização, ilustrando uma melhor forma de integração humana. Trata-se de construir um círculo virtuoso em que o exemplo dos processos participativos reforce e legitime a necessidade de ampliá-los a novos espaços. (GUTIERREZ, 1988, p. 14).

De acordo com Lima et al.(2012, p. 57), a participação é uma categoria histórica construída nas relações sociais, e fundamental para a constituição dos seres sociais como sujeitos de sua própria história, como seres autônomos capazes de fazerem a história, mesmo “[...] com a percepção de que nessa estrutura social as condições para esse fazer não lhe são dadas a priori, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas”.

Num contexto mais específico, e num *locus* determinado como a escola em sua dimensão estatal pública, a gestão democrática foi uma das bandeiras de luta, dentre tantas outras, levantadas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) cujos objetivos, em

essência, bradavam por uma maior participação nas instâncias decisórias nas instituições educacionais. A dimensão da organização e da gestão da escola é essencial para qualquer sistema educacional, uma vez que, dependendo de como elas se desenvolvem, a experiência no espaço escolar pode ser democrática, ou simplesmente, manter-se no papel.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) pode ser encontrado o princípio da gestão democrática do ensino público, um princípio inédito e de importante conquista dos movimentos pela democratização da educação. Porém, sabemos que uma lei, mesmo sendo obrigatória, não é suficiente para garantir a realização de quaisquer determinações. Além do que, a CF/1988 não estabeleceu especificações sobre como a gestão democrática deveria ser organizada nos espaços escolares. O texto final postergou a regulamentação do que viria a ser a gestão democrática na escola para a legislação complementar e infraconstitucional, sendo regulamentada somente em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), ou seja, a CF/1988

[...] não definiu exatamente como se daria a prática da gestão escolar por todo o país, exemplo disso pode ser observado por ter-se excluído todo o setor privado da necessidade de se adequar ao mesmo princípio. Com isso, a reivindicação pelo *democrático* tornou-se suscetível aos equívocos e deformações não permitindo, muitas vezes, que mecanismos de participação da comunidade em instâncias decisórias do sistema de ensino – geral e particular – fossem criados. (PALUDETO, 2013, p. 43, grifos da autora)

Se nos atentarmos à LDBEN/1996, nos artigos que tratam da gestão democrática, é notória a abertura dada às deformações e possíveis equívocos na organização e operacionalização do espaço escolar de forma democrática. Isso porque o que está definido é que os sistemas de ensino poderão estabelecer as normas da gestão democrática quanto à participação dos profissionais diretamente envolvidos na escola na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e à participação da comunidade nos conselhos. Um critério que a princípio carrega sua positividade, se não fosse pelo fato de deixar a cargo de cada Sistema de Ensino decidir como, de fato, a gestão democrática se realizará.

Art. 3º [...] VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. [...]

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A escola sob esta perspectiva organizativa reproduz a estrutura do poder vigente. A direção, composta pelo diretor, vice-diretor e coordenação, submete aos demais, professores, estudantes, pais e mães, os afazeres e obrigações escolares que, a depender da compreensão, podem ser encaminhados e decididos democraticamente ou não. A categoria que orienta a gestão democrática é a ideia de participação. “Essa participação abre um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar e pais de alunos, contudo, o âmbito da jurisdição sobre o qual essa atividade tem efeito é restrito. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 112).

Dessa forma, o significado da participação na escola vem indicando que a gestão embasada na democracia, “[...] não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos, e empiricamente é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada” (LIMA ET AL. 2012, p. 57) levantando a premissa de que tudo aquilo que é essencial e substantivo já está previamente decidido. A gestão democrática deveria extrapolar os afazeres cotidianos do ato de gerir como cuidar dos assuntos financeiros, dos alunos, professores, do prédio, das salas de aula, etc. Cuidar da escola numa perspectiva democrática é, antes de tudo, buscar o sentido da consciência coletiva.

A educação emancipatória não tolhe, não cerceia nem induz a adesão aos interesses particularistas; antes liberta e apresenta de forma recorrente as razões pelas quais os instrumentos legítimos de participação e democracia devem ser problematizados, quando da ameaça de sua secundarização nos processos sócio-históricos. (LIMA ET AL. 2012, p. 63)

Por outro lado, a gestão democrática nas escolas do MST pressupõe a auto-organização dos alunos, conceito apropriado de Pistrak (2011), mas vai além, exige a participação efetiva da comunidade na gestão integral da escola. Isso seria o mesmo que dizer que todos acampamentos/assentamentos devem participar dos assuntos relacionados à escola? Em certa medida sim, pois o coletivo é um organismo social que, se dirigido coletivamente, é capaz de garantir decisões mais democráticas superando o paternalismo, o autoritarismo e possibilitando o envolvimento concreto de todos no processo, e não somente daqueles que estão diretamente envolvidos na escola – direção, professores e estudantes. De acordo com Dal Ri e Vieitez (2010, p. 112)

O MST também desenvolve a ideia de gestão democrática (GD), porém com uma perspectiva diferente daquela utilizada pelo Estado. O seu objetivo vai além da participação, pois sinaliza com o tópico de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local.

O enfoque dado pelo MST para a gestão democrática diz respeito à sua preocupação, reconhecendo seus limites históricos e estruturais, em formar sujeitos novos, cuja totalidade formativa possa se dar no âmbito do trabalho, em outros termos, que as relações estabelecidas na sociedade, e num primeiro momento no MST, precisam alçar patamares de experimentações que estabeleçam outras bases nas relações humanas. Isto posto, a escola não pode funcionar

[...] com uma estrutura fechada dada pelo Estado, pelo diretor ou pelos professores. Portanto, na escola idealizada pelo MST existem diversos espaços de gestão ou instâncias de debate e decisão voltados aos diferentes sujeitos. Os mais conhecidos são a auto-organização dos educandos e os coletivos de educadores. A participação da comunidade na escola também é enfatizada e ocorre mais fortemente nos conselhos escolares, nas lutas relacionadas à escola, no planejamento anual e atividades pontuais (MST, 1999). Por isso, para o MST, o espaço sala de aula não pode ser o único existente na escola. Serão criados diversos tempos educativos que visam a uma ação planejada da escola nas diversas dimensões de que se compõe o ser humano. Os tempos mais visados são, além do tempo-aula, o trabalho, a oficina, o esporte e lazer, o estudo ou leitura e a gestão (coletivos pedagógicos, auto-organização dos educandos...) (MST, 1999). (DALMAGRO, 2010, p. 228-229)

Como a maioria das escolas em que o MST atua são escolas públicas municipais ou estaduais, existe uma grande dificuldade em aplicar o projeto educacional por ele formulado fazendo com que a auto-organização dos estudantes seja compreendida apenas como uma forma diferente de organização entre estudantes. “A auto-organização é melhor exercitada em cursos e centros de formação cujo método pedagógico se aproxima mais ao proposto pelo Movimento, e cujas coordenações são vinculadas ao movimento social” (DALMAGRO, 2010, p. 269).

Em uma análise comparativa bastante elucidativa entre a gestão democrática de princípios burgueses e a que o MST vem desenvolvendo em algumas de suas escolas, Dal Ri e Vieitez (2010, p. 121) traçam o seguinte panorama a partir da pesquisa na Escola Construindo o Caminho:

Há as seguintes propriedades diferenciais entre a GD oficial e a GD na ECC: (a) A participação dos sujeitos escolares na GD oficial é concebida em termos republicanos, isto é, como uma variante da cidadania política estendida à escola. Diversamente, a concepção de participação na ECC é, ao mesmo tempo, política e social, ou seja, em termos gerais é vista fundamentalmente como uma ação pedagógica da classe trabalhadora, no caso, majoritariamente representada por uma fração específica do Movimento dos trabalhadores. (b) Quanto à concepção de gestão, a GD

representa uma variante escolar da democracia representativa de tipo parlamentar gravada com clivagens censitárias, segundo os extratos escolares, e que preserva a figura do executivo – direção – como escalão burocrático do poder administrativo do Estado. Na ECC, a ideia e prática prevaletentes é a do autogoverno efetuado pela própria comunidade escolar, com democracia direta, mediante o funcionamento da assembleia geral de escola e grupos permanentes de trabalho. (c) O tipo de participação ou controle nos dois casos é significativamente diverso. Na GD, a presença do Estado na gestão da escola segue sendo tanto mediata quanto imediata, em geral por meio da atuação do diretor, o qual exerce uma supremacia sobre a aparente soberania dos colegiados escolares, como o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres etc. Na ECC, a presença do Estado na gestão é predominantemente mediata. Imediatamente também se faz presente, porém não tanto de modo burocrático, mas mediante negociações, lutas políticas ou outros mecanismos não burocráticos. As determinações burocráticas seguem existindo na ECC, no entanto, de modo mais diluído em função da maior socialização e democratização do poder consubstanciado nos mecanismos de democracia direta. O resultado disso é que, em função destas determinantes, o controle da ECC pelos trabalhadores e estudantes é significativamente mais profundo, amplo e divergente em relação à ordem estabelecida do que na GD oficial, que, num certo sentido, consubstancia a posse da escola por seus próprios sujeitos. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 123, grifos dos autores)

Em resumo, estão aqui dispostos os principais elementos que compõem a pedagogia do MST em sua acepção teórica propositiva, seja para as escolas próprias, seja para as escolas que buscam implementar sua educação. Os desafios atuais ultrapassam as questões físicas e estruturais dos espaços escolares, bem como as formulações político-ideológicas presentes na teoria educacional. Os desafios estão sob as bases da derrocada do sistema capitalista. Entendemos que a educação não é capaz por si só de promover mudanças, mas, tal como aponta Krupskaya (2017, p. 81), “As questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação” e, sem dúvida, os objetivos pelos quais lutam o Setor de Educação do MST vislumbram, no mínimo, uma sociabilidade mais digna.

CAPÍTULO III: I ENERA (1997) e II ENERA (2015): MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO MST

Em nossa síntese de compreensão atual, educar é por em ação organizada, numa determinada direção e considerando o período histórico, as matrizes formadoras que desdobram no plano concreto o trabalho como constituidor do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta. Essa intencionalidade deve chegar à escola, ainda que não diga respeito somente a ela. Aliás, consideramos que essa é uma contribuição da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola relacionada ao trabalho pedagógico com o conhecimento, e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo. (CALDART, 2013, p. 17)

O presente capítulo tem por objetivo analisar, a partir dos dois Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizados pelo MST em 1997 e 2015, respectivamente, os aspectos de ruptura e de continuidade dos elementos que subsidiam sua educação, considerando as diretrizes político-econômicas e o seu programa político-educacional. As intencionalidades da escolha destes dois Encontros baseiam-se na compreensão de que eles constituem-se como marcos na trajetória de luta pela construção da educação do Movimento. Considerando que existe um intervalo de pelo menos 18 anos entre a realização do primeiro Encontro para o segundo, averiguamos as mudanças nas tendências educacionais veiculadas e defendidas pelo MST neste período.

O auge da luta do Movimento foi alcançado entre 1995 e 1998, quando cresceu significativamente o número de ocupações de terras

[...] Nesse período o MST ganhou grande visibilidade nacional tanto pelo massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, como da Marcha Popular pelo Brasil, reunindo cerca de cem mil pessoas em Brasília, no ano de 1997. O MST foi considerado um dos maiores adversários do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), à época. [...] Este é o período em que o MST define, como estratégia de luta, maior relação com a sociedade brasileira e os setores urbanos, bem como a aproximação aos sindicatos e organizações populares das periferias das cidades. O Movimento também passou a aparecer no cenário nacional tomando posição em relação a

assuntos da política nacional que não os exclusivamente relacionados à Reforma Agrária. Desse modo colocava também esta em debate para setores mais amplos. Era a explicitação da luta dos Sem Terra como parte da luta de classes. (DALMAGRO, 2010, p. 117)

No capítulo anterior, analisamos as principais diretrizes e o programa político-educacional do MST. Neste presente capítulo, apresentamos uma análise sobre os desdobramentos da luta empreitada ao longo dos anos de existência da educação do MST, a partir das diretrizes e programa educacionais, numa tentativa de identificar os conteúdos que subsidiam sua educação, tendo em vista as transformações no campo da política e os avanços na luta pela educação do MST. Nesse sentido, questões como se o MST continua formando para o coletivo, para a cooperação, tendo como referência o princípio educativo do trabalho, são pertinentes e retomadas, bem como os principais pontos de convergência e divergência entre o I e o II ENERA.

Sendo assim, ao se analisar a educação no/do MST é preciso considerar, ao menos, o seguinte cenário: escolas de ensino fundamental nos assentamentos e nos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos; educação infantil em assentamentos e acampamentos; escolarização da militância em cursos supletivos, ensino fundamental, médio e superior; cursos de formação de professores, monitores, de educadores infantis e de outros formadores, além de formação universitária oriunda das parcerias com universidades públicas³⁷. (DAL RI, 2004, p. 231; MST, 2005)

De acordo com o MST (2014c, p.1), sobre os dados de sua educação:

2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida; 50 mil adultos alfabetizados; 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país.

Porém, a realidade acima apresentada é somente parte da história da educação do MST. A somatória das escolas, cursos, estudantes, etc., oscilaram durante os mais de 30 anos de existência do Movimento. Esta oscilação esteve associada ao avanço do agronegócio, ao aumento progressivo do fechamento das escolas no campo, às diretrizes e à política dos Estados e Municípios em que o MST está presente, bem como às plataformas governamentais que ora financiam políticas públicas voltadas para a educação nestes espaços, ora

³⁷ A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) foi oficialmente inaugurada em janeiro de 2005. Sediada no município de Guararema, SP, foi construída por militantes do MST que utilizaram contribuições financeiras internas, além das externas, oriundas de inúmeras ações que o Movimento realizou. De acordo com Dal Ri e Vieitez (2008), a ENFF, em se tratando de educação formal, assume caráter de Instituição de Ensino Superior.

rearticularam-se em outros setores, reprimem, perseguem o MST e seus militantes. Em outras palavras, significa afirmar que a realidade atual de sua educação, diante da sua trajetória histórica de luta, avançou, mas ainda caminha a passos lentos, enfrentando severas dificuldades e muitas vezes retrocessos.

A seguir analisamos os dois Encontros de Educação promovidos pelo Movimento buscando compreender os elementos que avançaram e retrocederam em sua educação a partir dos aspectos de ruptura e de continuidade que subsidiam sua educação, considerando as diretrizes político-econômicas e o seu programa político-educacional.

3.1 – I ENERA (1997)

O I ENERA ocorreu em Brasília no ano de 1997, após “[...] 20 encontros estaduais de preparação [...] envolvendo 1.600 educadores” (MST, 2014, p. 7). Contou com a participação de 534 delegados de 22 estados, e 46 convidados de universidades e de instituições educacionais parceiras. Contou, também, com a representação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e das pastorais sociais da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Encontro teve o “[...] apoio principal do Unicef e da UnB (com presença e algum apoio da Unesco), mas com autonomia do MST no planejamento e na condução do encontro” (MST, 2014, p. 7). Os principais temas que permearam o debate em 1997 foram a Reforma Agrária, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996), formação de educadores, o lugar da educação na construção do projeto do Movimento, sendo acompanhado pelas discussões dos grupos de trabalho que discutiram sobre as escolas de 1ª a 8ª séries, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil.

O Encontro, que homenageou o educador Paulo Freire e o guerrilheiro revolucionário Che Guevara, aprovou o **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária**, que reafirmou em quatorze pontos as propostas do Movimento para a educação no campo³⁸.

38 “[...] a Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera) em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, reafirmada nos eventos que vieram a sucedê-los. O eixo principal do contexto de seu surgimento foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes [...] a Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão nos manifestamos. (MST, 1997, p. 1)

O conteúdo do manifesto apresentou a discussão sobre a concepção de educação do MST, ou seja, nele estão dispostos seus posicionamentos tanto sobre a educação no campo, quanto sobre a educação em geral. Assim, está explícita a defesa por uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos abrangendo os níveis nos “[...] Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país [...] e que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização” (MST, 1997, p. 1). Outros temas que perpassaram os pontos deste documento foram: a valorização do profissional do campo com condições melhores de trabalho e de formação; a gestão democrática; a dimensão educativa do trabalho; a construção de coletivos pedagógicos; o cultivo dos valores socialistas, humanistas e da competência técnica; e

[...] uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MST, 1997, p. 1)

No Manifesto, o MST reafirma algumas das mais importantes categorias de seu programa político-educacional ao defender a escola pública do campo, a autonomia pedagógica e de gestão, e o princípio do trabalho educativo. A construção de escolas no campo não se resume à existência de uma estrutura em que se possa ministrar aula. Lutar por escolas no campo é lutar pela educação do/no campo, o que implica a permanência dos sujeitos no campo e, em consequência, o próprio campo como espaço legítimo de educação, moradia, trabalho e produção.

Historicamente, os trabalhadores rurais tiveram seus direitos à educação negados ou negligenciados pelas entidades governamentais responsáveis. Por muitos e muitos anos, aqueles que tiveram a oportunidade de estudar eram matriculados em classes multisseriadas

submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão de obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses”. (MST, 2014, p. 91) Em outras palavras, “A Educação Rural identifica-se historicamente com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural. A Educação do Campo se organiza então como denúncia dessa situação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos Movimentos Sociais do campo, onde a educação é parte de um projeto político e social maior.” (GUHUR, 2010a, p. 98).

ou dispostos à nuclearização escolar (agrupamento de escolas e/ou salas de aulas fechadas e/ou desativadas em um mesmo local), cujo logradouro nem sempre era em território rural ou mesmo próximo às residências dos estudantes. Estes modelos de escola impactaram e continuam impactando sensivelmente a vida cultural, identitária, organizacional, bem como o trabalho e a produção dos povos que vivem no campo, além de precarizar a educação e o trabalho do professor que assume turmas díspares e em diferentes estágios formativos, isso sem mencionar que o baixo salário não contempla sequer a locomoção desses profissionais. Com relação às escolas nucleadas situadas no campo,

[...] ressalta-se que, se por um lado, evitam a transferência para áreas urbanas, por outro lado, dependendo da distância em relação às residências dos estudantes, também podem demandar longos deslocamentos diários. Resguardadas as significativas diferenças entre eles, ambos os casos implicam desterritorialização dos estudantes. [...] longos percursos diários para frequentar a escola pode ter diversos impactos físicos ou mentais para estudantes. Isso pode impactar negativamente na capacidade de atenção, concentração, memorização [...] Sabe-se que a alternativa de transporte, em especial o rodoviário envolve inúmeras variáveis [...] segurança, conforto e eficiência [...] Além disso, a transferência de estudantes para escolas distantes de suas residências pode ter vários desdobramentos, como, por exemplo, maior dificuldade ou, até mesmo, inviabilidade de a família participar de reuniões escolares, tanto para acompanhamento de desempenho acadêmico, quanto para participação nas atividades e nos processos decisórios da escola. (SILVA; ET AL. p. 34-35)

A distância entre as escolas e as residências dos estudantes pode, inclusive, reduzir e dificultar a organização e a participação das comunidades, e também de os movimentos sociais criarem hegemonia e interferirem no processo decisório pedagógico das escolas.

No I ENERA foram criadas duas importantes aliadas educacionais do MST. A primeira foi a Ciranda Infantil Nacional; e a segunda, meses mais tarde, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A criação do Pronera, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 1990, em que teve um papel de destaque o MST, cuja forma de luta baseada em ocupações de terra e formação de acampamentos com um grande número de famílias, classificada por Sigaud como ‘forma acampamento’ (2010), também foi adotada durante aquela década pelo movimento sindical vinculado à Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura) e promoveu o surgimento de movimentos de luta pela terra de diversos tamanhos e abrangências por todo o país, como o MLT (Movimento de Luta pela Terra), o MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), o MTL (Movimento Terra, Trabalho e Liberdade), o CETA – Bahia (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas) etc. Este período também foi marcado pela repercussão na opinião pública dos massacres de sem-terra ocorridos em Corumbiara (RO), em 1995, e em Eldorado do

Carajás (PA), em 1996, que deram grande impulso à visibilidade pública do MST, já estruturado e organizado nacionalmente, que protagonizou uma Marcha a Brasília em 1997, recebida por cerca de 100 mil pessoas no dia 17 de abril na Esplanada do Ministério. (LERRER, 2012, p. 455)

No ato de encerramento do Encontro, o MST foi convocado por entidades presentes a “[...] chamar um encontro de educadores de todo o meio rural, o que acabou acontecendo em 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo” (MST, 2014, p. 7).

A I Conferência ocorreu em julho de 1998 e foi promovida pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), CNBB e UnB. A I Conferência recolocou a importância da educação no campo, por compreender que o campo é vida, e que é legítimo lutar por políticas públicas para esta área, denunciando, sobretudo, o descaso dos estados, da precariedade das escolas, bem como das péssimas condições de trabalho dos professores e da falta de uma política de valorização do magistério. As críticas partiram da análise das especificidades da vida no campo, que carrega uma cultura, um jeito de produzir e de viver diferente do meio urbano, já que também consideram os ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros, como povos que vivem do e no campo. Ao longo dos anos, desde 1998, foram realizadas mais seis Conferências com o mesmo caráter, sendo a última em 2008. Um dos resultados desses encontros foi a elaboração de um documento denominado **Por uma educação no campo**, isto é, um material de apoio, orientação e consulta pública para todos os interessados sobre os caminhos das reflexões e discussões sobre a educação no campo. Outro resultado foi a conquista do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, da criação e implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE)).

Um balanço geral do período mostra que o auge da educação do MST deu-se a partir de 1995 com a criação do ITERRA, que consiste em um centro de formação de profissionais e militantes, uma grande referência para o Movimento que o teve como um referencial motivador para a criação de novas escolas e centros de formação. O ano de 1996, por sua vez, também foi bastante representativo, e como já mencionado, assumiu seu auge com a publicação dos princípios educacionais, abrindo definitivamente um promissor diálogo com a sociedade.

A partir de 1998 desenvolvem-se parcerias com Universidades para cursos de Pedagogia. Fruto da pressão e força do trabalho educacional é criado o

PRONERA -Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em pleno governo FHC, a partir do qual foi ampliada a atuação do Movimento na educação de jovens e adultos e posteriormente em Cursos diversos de nível médio e superior. Em 1998, realiza-se a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo. (DALMAGRO, 2010, p. 179)

Se intentássemos resumir o I ENERA em poucas palavras, o saldo desse Encontro foi o coroamento teórico-prático de uma educação do, no campo. Teórico porque a concepção de educação, sujeito e campo advém das elaborações históricas do MST; prático porque conseguiu realizar parcerias e ampliar o universo político-educacional em números de escolas, estudantes, professores, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Portanto, se hoje existe um conceito de escola do campo, ele advém do acúmulo histórico da luta do MST, de sua ação prática na realidade e do desenvolvimento de sua pedagogia. Contudo, a Educação do Campo não pode se resumir às escolas do MST, tampouco à pedagogia que o Movimento desenvolve e defende para suas escolas. O MST insere-se em um movimento de luta pela educação do campo cuja demanda é por escolas que assumam a identidade do campo.

Sendo assim, é com a institucionalização do PRONERA, enquanto política pública que surge o conceito de Educação no Campo, ampliando os horizontes educacionais para a área rural e também da educação desenvolvida, sobretudo, pelo MST.

Pode-se dizer que o programa é a culminância de uma trajetória de luta por uma educação de qualidade voltada para o atendimento de crianças e de trabalhadores do campo, que começa a se estruturar dentro da luta social dos sem-terra já na Encruzilhada Natalino, grande acampamento formado na Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, no início dos anos 1980, em plena ditadura militar, que é uma das origens importantes das formas de luta desenvolvidas e difundidas pelo país pelo MST a partir de meados da mesma década. (LERRER, 2012, p. 456)

3.1.1 – PRONERA

Após a realização do I ENERA, ainda no mesmo ano, diante da realidade posta nas discussões e em sua própria intencionalidade, representantes de universidades - Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), reuniram-se na UnB para discutir como se daria a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos.

Sem serem excluídas outras demandas, a prioridade pela parceria foi dada à tentativa de erradicação do analfabetismo e para a EJA.

No final desse encontro, decidiu-se pela elaboração de um projeto educacional a ser ofertado pelas instituições de ensino superior aos assentamentos. O projeto fora apresentado pouco tempo depois, em novembro de 1997, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Em menos de um ano após a realização do I ENERA, por meio da Portaria nº10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, deu-se início ao PRONERA.

O objetivo geral do Programa era o fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária ao desenvolver, organizar, pleitear e coordenar projetos educacionais que atendessem a realidade dos sujeitos do campo. Da mesma forma, pretendeu garantir a alfabetização de jovens e adultos assentados e/ou acampados, e formação de professores para atendê-los, também, na modalidade continuada, desde o ensino médio até o superior. Ainda, visou ser um Programa com vias a proporcionar aos assentados e assentadas um ensino profissional e técnico-profissional, do nível médio ao superior, além de desenvolver, produzir e editar materiais didático-pedagógicos, condizentes com seus princípios e com o propósito de fortalecer e concretizar a educação no campo (FERNANDES ET AL., 2008).

No ano de 2001, o PRONERA, numa política de adequação às políticas governamentais, foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e diretamente ligado ao gabinete da Presidência da República. As articulações do projeto com os movimentos sociais, sindicais e universidades ocorria por meio de um funcionário designado. Ainda, no mesmo ano, foi aprovado o segundo Manual de Operações do PRONERA³⁹. Em decorrência, o MEC aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001), sendo somente no ano subsequente a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1 que de fato a instituiu e normatizou. Essa Resolução instituiu, em seu Artigo 10, a Gestão Democrática para a educação no campo.

Art.10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDB garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p. 40).

Sendo assim, de acordo com os princípios que geraram e, posteriormente, institucionalizaram o Programa, as parcerias do PRONERA somente poderiam ser com

39 O primeiro manual foi aprovado no ano de criação do Programa.

instituições de ensino, pesquisa e extensão públicas e privadas sem fins lucrativos, bem como com secretarias municipais e estaduais de educação, movimentos sociais e sindicatos que atendessem aos interesses dos sujeitos envolvidos no processo. Caberia às entidades parceiras – leiam-se as universidades federais, estaduais e municipais; os Institutos de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados; e universidades e faculdades sem fins lucrativos – organizarem, a partir dos princípios democráticos, os

[...] projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo programa, a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses projetos são apresentados e apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do Incra, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. (II PNERA, 2015, p. 11)⁴⁰

A eleição de 2002 para Presidente elegeu o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio Lula da Silva, trazendo modificações para o financiamento via políticas públicas e programas sociais para a população mais pobre ⁴¹. No ano seguinte, em 2003, foi publicada a segunda edição do tão esperado Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA)⁴² que redirecionou as políticas públicas para o campo, não ficando de fora a educação. Sendo assim, foi publicado o III Manual de Operações do PRONERA, em 2004 (Portaria/INCRA/ nº 282/ 2004). Entre os anos de 2004 e 2005, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, local em que passou a ser sediada a gestão do PRONERA e momento em que foi conferida grande movimentação em investimentos e incentivo ao Programa. Alguns anos mais tarde, em 2009, o Programa foi definitivamente vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e de responsabilidade do INCRA, por meio da Lei Federal

40 A II PNERA, ou seja, a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária é um banco de dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, responsável pelo levantamento de dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O período que corresponde ao II PNERA vai 1998 a 2011.

41 De acordo com Secco (2011, p. 205-206), o governo Lula não rompeu com o avanço das políticas neoliberais de FHC, contudo, característico de uma política de reconciliação de classes, Lula teve “[...] uma sagacidade política que faltou ao seu antecessor. O novo presidente determinou uma transferência de renda para os muito pobres através de programas sociais como a bolsa-família. Isso (embora não só) lhe garantiu forte apoio popular. O aumento real do salário mínimo, o programa ‘luz para todos’, crédito consignado e a manutenção e ampliação do sistema social foram fundamentais.”

42 “A proposta inicial do II PNRA, após intensos debates, sofreu diversas modificações que atenuaram seu conteúdo inicial. Durante o primeiro governo Lula os conflitos de terra ampliaram-se devido às expectativas geradas. As ocupações de terras durante o primeiro mandato se concentraram no ano de 2004; e de acordo com a CPT, teriam sido 496 ocupações, enquanto os dados do INCRA revelam 327 ocupações, atingindo o maior número de ocupações desde a Lei Anti-invasão. Contudo, apesar do aumento significativo de recursos destinados ao INCRA e a meta de assentar 400 mil famílias durante o período de 2003 a 2006, estabelecida pelo Plano Nacional de Reforma Agrária de 2004, a política de assentamentos não foi consolidada” (SILVA, 2015, p. 6)

nº 11.947. Em 2010, o Decreto nº 7.352 foi editado e consolidou o PRONERA como política pública permanente.

[...] o Pronera se institucionalizou como política de Estado, através do Decreto 7.352/10, assinado pelo presidente Lula no dia 4 de novembro, logo após a vitória da sua candidata Dilma Roussef no segundo turno das eleições presidenciais daquele ano. A assinatura deste decreto, ocorrida durante a realização do IV Seminário do Pronera, em Brasília, foi também um ato de contornos políticos, pois tratou-se de uma demonstração do compromisso do então presidente Lula com os movimentos sociais do campo, que há décadas apoiavam o Partido dos Trabalhadores (PT), como os que compõem a Via Campesina (MST, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC – Movimento de Mulheres Agricultoras, MPA – Movimento de Pequenos Agricultores e a CPT), o movimento sindical de trabalhadores rurais e professores universitários vinculados ao Pronera nos estados. (LERRER, 2012, p. 453)

Além do que, o Decreto, em seu art. 13, ampliou a compreensão sobre quem seriam os beneficiários do Programa, que anteriormente estava restrito aos assentados e filhos de assentados da reforma agrária. Sendo assim, estipula-se:

São beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário-PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA. (BRASIL, 2010, p. 5)

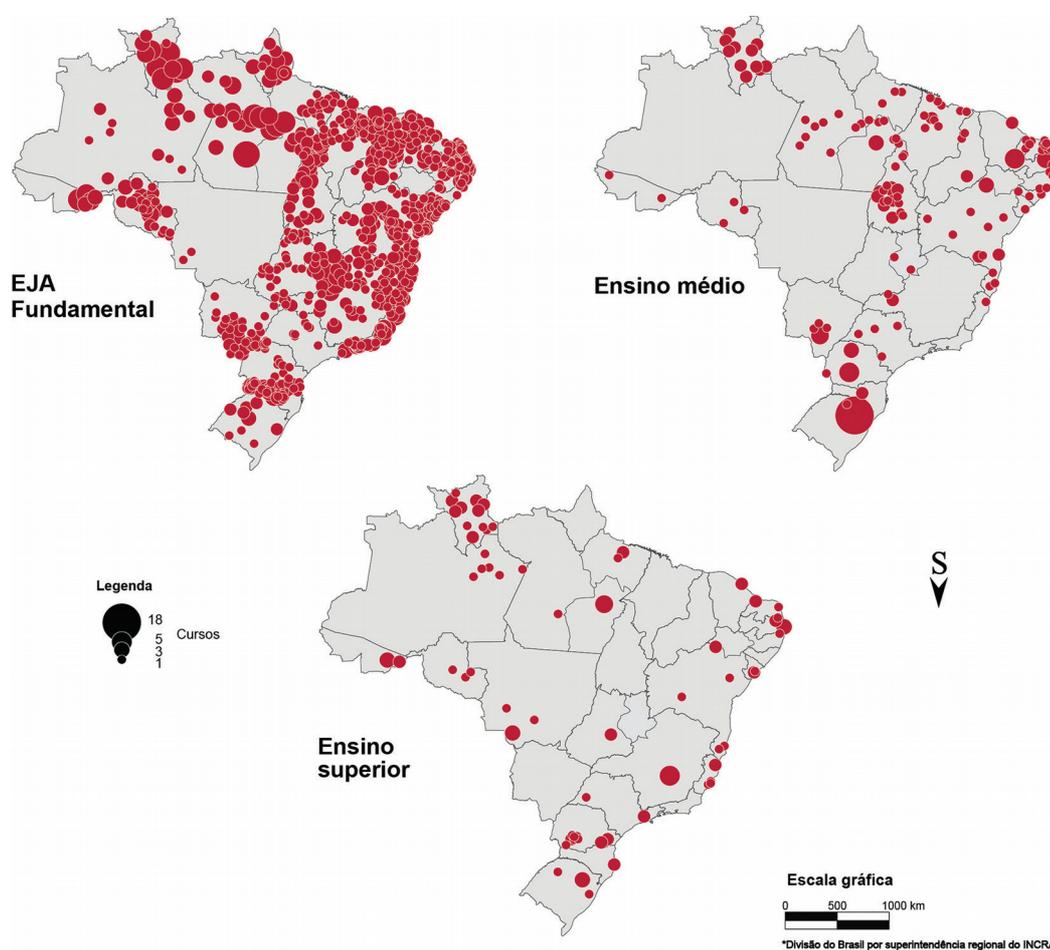
Outro fator importante é que os cursos ofertados pelas parcerias constituídas por meio do PRONERA são ministrados segundo a pedagogia da alternância, isto é, aplicam o tempo comunidade e o tempo escola. O tempo comunidade é o tempo em que os alunos estão presentes nos espaços produtivos, no plantio e na colheita, por exemplo. O tempo escola é o tempo em que os mesmos dedicam-se às atividades de estudos, tendo, na maioria das vezes, que se ausentar por completo dos espaços produtivos⁴³. De acordo com o II Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA) de 2015,

Desde a sua criação, o PRONERA realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciência naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. (II PNERA, 2015, p. 9)

⁴³ Vale lembrar que o tempo comunidade e o tempo escola são referências trazidas e incorporadas das experiências educacionais do MST.

Dentre os cursos, num panorama geral, durante o período de 1998 a 2011, “[...] foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (II PNERA, 2015, p. 22). O relatório do II PNERA (2015) contém uma riqueza de dados bastante significativos sobre a abrangência do Programa. Abaixo, selecionamos alguns dados dispostos em tabelas e mapas que deduzem informações importantes sobre o Programa, e sua evolução nos 13 anos analisados na pesquisa.

FIGURA I: Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011)



Fonte: II PNERA (2015)

Ao analisar as imagens, durante os 13 anos de existência do PRONERA, os cursos na

modalidade de EJA foram os que ganharam maior notoriedade, e não por acaso, pois o foco das campanhas do MST, com prioridade nos anos iniciais da proposta, foi a alfabetização e a escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nestes mapas não estão dispostas as modalidades dos cursos, contudo, com base no relatório, são destaques durante esses anos o “[...] técnico concomitante e técnico integrado. No ensino superior, a graduação aparece com 42 cursos e a pós-graduação com doze nas modalidades especialização e residência agrária”. (II PNERA, 2015, p.26). Temos, portanto, por modalidade ofertada a seguinte tabela:

TABELA III: Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011)

Modalidades	Número de cursos realizados
EJA alfabetização	91
EJA anos iniciais	46
EJA anos finais	30
EJA nível médio (magistério/formal)	29
EJA nível médio (normal)	5
Nível médio/técnico (concomitante)	29
Nível médio/técnico (integrado)	22
Nível médio profissional (pós-médio)	14
Graduação	42
Especialização	6
Residência Agrária	6

Fonte: II PNERA (2015)

A evolução do número de cursos dos 320 totais do PRONERA, nesta mesma pesquisa, aponta que no ano de 1998 foram implementados 6 cursos, o esperado, já que este fora seu primeiro ano. Já o período de “[...] 1999 a 2007, com destaque para 2005, teve média de trinta cursos por ano, iniciando mais de dois cursos por mês. (II PNERA, 2015, p. 28). Segundo Fernandes et al. (2008, p. 97) durante os anos de 1998 a 2002, o PRONERA foi responsável pela “[...] escolarização e formação de 122.915 trabalhadores e trabalhadoras

rurais assentados e assentadas”. Do ano de 2003 a 2006, este número aumentou para 247. 249 e ainda capacitou, em média, 1.016 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias responsáveis por atuar na assistência técnica, social e ambiental nas áreas da reforma agrária e de agricultura familiar. (FERNANDES ET AL., 2008, p. 97). Contudo, em 2009, bem como 1998, somente foram criados 6 cursos, e a explicação para o ocorrido é que o Tribunal de Contas da União (TCU) impossibilitou a criação de novos cursos desta categoria.

De acordo com Dalmagro (2010, p. 129), a educação do campo é um dos setores que mais avançou no projeto do MST, e mesmo que insuficiente, ainda representa a melhor “[...] política de governo, através do PRONERA, Procampo e outros programas”, mas que ainda sofre inúmeros ataques e intensivas fiscalizações cujos órgãos responsáveis, TCU e judiciário, articulam-se na tentativa de barrar e dificultar as escassas políticas conquistadas.

É a explicitação do Estado de classe cujos setores da classe dominante são chamados a agir evitando que as classes exploradas se apropriem de algum bocado dos recursos acumulados socialmente, uma pequeníssima parcela dos recursos de Estado e da política pública. (DALMAGRO, 2010, p. 129)

Outro exemplo pode ser dado por meio da pesquisa realizada por Lerrer (2012), que analisou os dados do levantamento feito pelo INCRA do número de cursos de ensino superior e de especialização apoiados pelo Pronera, que atendeu aos assentados da reforma agrária entre os anos de 1998 e 2010. Uma das conclusões a que a pesquisadora chegou foi que independente de as turmas dos cursos serem nacionais ou locais, o Nordeste foi o local que ofertou o maior número de cursos, isto é, foi o local em que os movimentos sociais encontraram maior espaço institucional para formar suas turmas. Para chegar a esta conclusão, Lerrer (2012) verificou como os cursos foram negociados na busca para compreender os padrões das dificuldades sobre os convênios com as universidades. Sendo assim, a autora exemplifica um dos obstáculos mais frequentes:

Sabe-se que pelo menos a turma especial de Agronomia, desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe, enfrentou problemas judiciais, mas não tão graves como os da turma especial de Medicina Veterinária, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que só começou efetivamente a ter aulas a partir de março de 2011. Aprovado pelo Conselho Universitário e com vestibular realizado em 2007, o curso sofreu resistência de alunos da UFPel, foi suspenso por liminar do Ministério Público Federal de Pelotas e só teve sua decisão revertida pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) em 2010. Depois de ganhar em todas as instâncias judiciais, a Universidade Federal de Pelotas pôde, afinal, dar início ao curso em 2011. É por conta de casos como esse que é interessante procurar refletir por que há mais turmas especiais realizadas em parcerias com universidades federais no Nordeste – região que

concentra a pobreza rural no país e que ostenta grandes índices de analfabetismo – do que, por exemplo, no Rio Grande do Sul, estado considerado ‘vital para o desenvolvimento nacional do MST’ (CARTER, 2010, p. 201), mas onde ocorreu este tipo de resistência, partilhada até por estudantes que se manifestaram publicamente contra a formação da turma de Veterinária na UFPel e articulada judicialmente pelo Ministério Público Federal, assim como ocorreu com a turma especial de Direito de Goiás. É fato que, com marcas de fundação nitidamente sulistas, região onde surgiram e se desenvolveram as formas de luta popularizadas pelo MST, este movimento social logrou nacionalizar-se de fato a partir de meados da década de 1980, sendo organizado hoje em 24 estados. O que raramente é pontuado e geralmente não se observa no caso da trajetória de expansão nacional do MST é o quanto ela está intimamente relacionada a esse seu empenho em ‘formar quadros’ e prover a seus assentados acesso à instrução formal ou, no mínimo à alfabetização. Notadamente, no caso particular do Nordeste, pode-se mesmo dizer que a ‘formação’ precedeu à implantação do MST nestes locais. Esta pode ser uma das razões pelas quais esta é uma região onde há uma grande concentração de cursos superiores apoiados pelo Pronera. (LERRER, 2012, p. 264-266)

O Pronera, portanto, deve ser compreendido como uma conquista dos movimentos sociais cujo principal expoente pode ser representado pelo MST. Os avanços da Educação do Campo estão relacionados ao desenvolvimento do PRONERA, e nos permitem verificar o protagonismo da luta organizada. De acordo com o Incra (2016, p. 1), no ano de 2016, os resultados para o PRONERA somaram: 99 cursos executados; 14 cursos concluídos; 60 instituições de ensino envolvidas; 13.288 estudantes atendidos (8.560 de EJA, 1.582 de Ensino Médio técnico-profissionalizante, 1.037 de projetos de Extensão Universitária, 1.805 ensino superior, 274 pós-graduação *lato sensu* e 30 pós-graduação *stricto sensu*).

A formação desses jovens e adultos do campo, bem como a capacitação de profissionais técnicos para atuarem nos assentamentos e na agricultura familiar camponesa demonstra os avanços e as conquistas do MST na educação, e na inserção de muitos marginalizados que antes não conseguiam se adequar às demandas sociais do capitalismo. Contudo, embora haja significativos avanços na Educação do Campo, o caminho ainda é longo para o processo de democratização da terra e para a transformação social.

3.2 – A massificação escolar e a institucionalização da luta

No capítulo I desta tese buscamos periodizar o MST a partir de seu surgimento, consolidação e formação política e educacional. O processo formativo do Movimento teve muitas fases e muitas interpretações de como elas se dividiram e se articularam no contexto político e social. Das referências que trouxemos para esta pesquisa, um dos consensos sobre essa periodização foi dado pela compreensão de que a década de 1990 representou o ascenso da luta e das conquistas do MST. Nas palavras de Traspadini (2016, p. 191)

A década de 1990 foi, para o MST, de aprendizado relacional de classe, de caminhada rumo à socialização dos encontros, de politização da luta, de afirmação do projeto. Em meio às políticas neoliberais do Consenso de Washington (1989) - cujos representantes da modernidade neoliberal se perfilavam como guardiões da nova fase de desenvolvimento industrial com abertura de fronteiras e organização direta pelo capital monopolista internacional financeiro no território latino-americano - a formação política do MST ganha as cidades. O Movimento articulou-se com trabalhadores urbanos e apresentou a luta pela terra como integrada à luta por outro necessário/viável modelo de desenvolvimento. E ganhou, a partir disto, um papel central na história da luta de classes na América Latina.

O Movimento ganhou as cidades e a cena política com o debate acerca da terra e da reforma agrária, dos Sem Terra, da luta por direitos, sobre uma educação diferenciada possível, sobre os sem trabalho e moradia, justamente em um momento de refluxo das ações clássicas da esquerda que, historicamente, se organizam via partidos e sindicatos (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Porém, no início do século XXI, a vitória do PT nas eleições presidenciais marcou, mais uma vez, a história da esquerda no país, marcando também a história do MST. Durante esse período, o Movimento “[...] realizou pactos políticos com o Governo, institucionalizou parte de suas pautas. Recuou no tema das ocupações e enfrentou uma reviravolta na política agrícola de manutenção da ordem” (TRASPADINI, 2016, p. 192) esperando, com significativo recuo da luta, por políticas sociais para o campo.

Mas, não é novidade para nós a relação que o MST estabelece com o Estado (RUBBO, 2013; FERNANDES, 2010; ROSA, 2009; PINASSI, 2011; BERNARDO, 2012 b,c). De acordo com Rosa (2009, p. 225), foi por meio da criação da categoria Sem Terra que o Estado reconheceu a existência de uma nova força social no mundo, não havendo uma divisão entre “[...] sem-terra de um lado, e ‘Estado’ de outro, e que, em algum momento, os primeiros decidiram ou foram forçados a reclamar uma ação do segundo por meio de um

movimento social”. Nesse sentido, o autor afirma que MST e Estado “[...] fazem parte de uma mesma inauguração, cuja relação de interdependência se dá por meio da categoria ‘sem-terra’, historicamente construída” (ROSA, 2009, p. 225).

Contudo, não podemos, de forma tão simples, afirmar que o MST, após e durante o governo federal petista, abandonou seu projeto inicial sem nenhuma contradição. “[...] não se pode confundir – ou mesmo, igualar – tal ‘ausência de autonomia’ historicamente constituída pela categoria ‘sem-terra’ com a inexistência de uma autonomia política que o Movimento pode vir ou não vir a ter” (RUBBO, 2013, p. 61). Diante de tais considerações, o que está posto neste momento é que a relação estabelecida com o Governo petista assume novos contornos e novas características.

Na dialética do desenvolvimento do capitalismo dependente, o MST entra em uma terceira fase, de acomodação à ordem da gestão petista. E na inflexão via institucionalização-movimento de ocupação de cargos nos estados e de estreitamento com o Governo Federal na organização de pautas reivindicativas para políticas sociais no campo como o Programa de Aquisição de Alimentos; Programa minha casa, minha vida, as experiências continuaram, contraditoriamente, ditando o ritmo de vários movimentos dentro do Movimento. Enquanto uns assentamentos fazem a transição da matriz produtiva centrada na produção sem agrotóxico, outras experiências nos assentamentos efetuam a expansão da integração ao agronegócio e à venda para o mercado. Em alguns espaços o Movimento se levanta contra as estruturas políticas locais, em outros as fomenta ao mesmo tempo em que é subsidiado por elas. (TRASPADINI, 2016 p. 192-193)

As contradições desse processo, afirmadas por Traspadini (2016), apresentam-se nas análises dos avanços educacionais conquistados pelo MST durante esses anos de luta. As políticas desenvolvidas pelos governos petistas Lula e Dilma (2002 – 2015), em sua essência, não afetaram as principais estruturas e o funcionamento do sistema capitalista.

O Governo também contornou a luta de classes ao internalizar os conflitos sociais no aparelho de Estado, dando ministérios tanto aos representantes do capital quanto (pela primeira vez) aos representantes do trabalho. Muitas políticas públicas democratizaram as relações com a sociedade civil, o que catapultou lideranças setoriais do partido. [...] Programas de apoio a microempresas, economia solidária, assentamentos do MST, cooperativas agroindustriais como as do noroeste do Rio Grande do Sul recebiam apoio técnico e aporte de capital. O próprio MST reduziu suas ações. Como nos anos de 2004-2005 cresceu o investimento na obtenção de terras para reforma agrária houve queda das ocupações de terras de 2004 para 2005. A média de ocupações de 1995-2000 foi maior do que do período de 2000-2005. (SECCO, 2011, p. 206).

A chegada ao poder de um partido cuja origem esteve associada às lutas da classe

trabalhadora cumpriu um papel silenciador e inibidor de alguns movimentos sociais, principalmente do MST, que manteve significativa proximidade ideológica manifesta em suas lideranças⁴⁴. Dessa forma, gradativamente, da vitória do PT nas urnas presidenciais em 2002, o Movimento estabeleceu uma proximidade maior com o Governo Federal reivindicando políticas para os assentamentos que, por muitas vezes, foram facilitadas por apoiadores históricos do MST e que, agora, compunham as estruturas administrativas do Estado. Durante esse processo, houve conquistas importantes, dentre elas, a área educacional foi uma das mais beneficiadas.

No contexto da aproximação com o governo petista, o MST, como “[...] todo sujeito político de práxis” (TRASPADINI, 2016, p. 193), precisou assumir uma postura e os riscos que dela são provenientes. Como já apontado no item anterior, o número de escolas e de cursos (Educação Básica e Superior) aumentou exponencialmente desde sua origem, principalmente durante os governos petistas⁴⁵, trazendo para a história do Movimento importantes conquistas. Contudo, em mesma medida, tendo em vista a extensão das áreas ocupadas pelo MST, mas principalmente pelos recuos políticos e ideológicos característicos de uma política conciliadora de classes como a assumida pelo PT, não somente sua área educacional sofreu retrocessos e dificuldades para se concretizar, como a própria luta do MST sofreu modificações, ocasionando severos entraves à construção de um projeto com potencial emancipatório.

Sua encruzilhada ontem (de ocupação de terra) e hoje (de ocupação institucional) narra um entrave na possibilidade concreta de lutar e consolidar outro projeto de desenvolvimento fora dos marcos do capitalismo. Logo, ou se apresenta como anticapitalista, anti-imperialista, na totalidade de sua práxis, ou se contenta com reformas que, dentro da ordem, não mudam o destino da classe trabalhadora organizada a partir dos domínios do capital. A trajetória de luta do MST por terra e trabalho foi subsumida pela estratégia do Governo Federal de primazia da política econômica de cunho neoliberal que fortaleceu a reprimarização da economia protagonizada pelo agronegócio à custa da ausência da reforma agrária nos marcos dos movimentos sociais. Nesse sentido, a luta do Movimento passa a ser de disputa por recursos públicos que, no jogo de continuidade de primazia do

44 “E ela se refere, primeiro, aos laços que historicamente o PT estabeleceu com os movimentos sociais de massas, entre os quais se destaca o MST. E, de como, uma vez no poder, esses laços se convertem, positivamente, em benefícios concretos ao movimento, o que tem possibilitado, através da abertura de linhas de crédito e estímulo à formação de cooperativas, por exemplo, condições de competitividade no mercado para os assentamentos já consolidados. Esses benefícios selam um comprometimento político que nos parece um ônus excessivamente grande para a necessária autonomia às estratégias de luta que o movimento deve preservar de qualquer maneira”. (PINASSI, 2011, p. 111).

45 Importante ressaltar é que durante os governos Dilma (2010 – 2015) houve, gradativamente, mais recuos nas políticas públicas para o campo, seja no quesito produção, reforma agrária, etc., seja na área educacional. Analisamos melhor essa questão no próximo capítulo.

capital financeiro monopolista (Delgado, 1985), não só paralisa a reforma agrária, como a reverte de novos sentidos afastados do posicionamento do Movimento de enfrentamento inicial. (TRASPADINI, 2016, p. 193)

Mais uma vez não podemos ignorar que a realidade que circunscreve o MST em sua resistência é uma realidade cuja hegemonia ideológica, produtiva, cultural, etc., é exercida por aqueles que organizam uma sociedade cindida em classes, cujos privilégios da luta de classes são historicamente mantidos entre os mesmos que a originaram. Portanto, o MST, inserido no contexto da luta de classes, também sofreu inúmeros ataques, em especial ao desenvolvimento de sua educação, já que são inegáveis os avanços deste Setor no MST. A tentativa constante de descaracterização do Movimento, e seu enquadramento como movimento social criminoso, foram inúmeros⁴⁶.

O MST, além de forte estrangulamento financeiro, foi alvo de intensa campanha difamatória pela grande imprensa, liderada pela revista *Veja*, que elegeu as atividades educacionais do movimento como um dos principais alvos. As acusações sustentaram que a educação das crianças nas escolas itinerantes e, mais amplamente, de seus militantes, na Escola Nacional Florestan Fernandes, objetivava formar revolucionários extremistas, em tudo semelhante à caracterização dos terroristas por Bush. Em 2008, Procuradores do estado do Rio Grande do Sul denunciaram o MST como entidade criminosa e terrorista defendendo que o movimento deveria ser colocado na ilegalidade. A partir desse posicionamento, o governo do estado do Rio Grande do Sul descredenciou todas as escolas itinerantes do estado, buscando inviabilizá-las. Posteriormente, a bancada ruralista no Congresso Nacional viabilizou a terceira Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar o MST, objetivando torná-lo uma entidade proscrita (LEHER, 2014, p. 14-15)

Bem como apontado por Traspadini (2016), a heterogeneidade do MST é expressiva e, portanto, é possível identificarmos setores e localidades cujo enfrentamento é a base constitutiva do Movimento, ao mesmo tempo em que encontramos setores e localidades buscando se adequar às políticas capitalistas para o campo, sobrepondo as pautas históricas dos Sem Terra. Embora seja possível admitir retrocessos no Movimento, não é possível fazê-lo sem apresentar sua resistência. Diante da fragilidade e do complexo jogo de forças que a situação política da nação impunha ao MST, e mantém-se impondo a todos os que ousam lutar, ao MST coube resistir e fortalecer sua organização.

À medida que se desvanecia a esperança de que o governo Lula pudesse

46 “A partir desse ponto de vista, torna-se possível compreender como um ministro da Justiça, no caso, Iris Rezende, pôde afirmar, numa reunião com secretários de segurança de vários Estados, que: ‘Polícia e fazendeiros têm de andar de mãos dadas para cumprir mandados judiciais.’ (*Veja*, 24/09/97). Nessa mesma ocasião, de acordo com a revista *Veja*, o ministro da Justiça disse estar arrependido de não ter apoiado a polícia do Pará no episódio de Eldorado dos Carajás.” (COMPARATO, 2001, p. 1)

alavancar a reforma agrária, jogando a luta do Movimento em outro patamar, tornava-se mais perceptível a longa duração da batalha. Para os futuros embates que se desenhavam, o Movimento precisava tomar novo fôlego, até porque provavelmente seriam mais árduos. Se o apoio externo não era certo, certa era a convicção de que a organização de amplas bases permite melhores condições na luta, vida mais longa e força para as conquistas. Portanto, a necessidade de retomar a organização dos assentamentos ganha novo impulso. É esse movimento que se identifica a partir dos anos 2000, com a retomada dos debates acerca da forma de vida e de produção nas áreas conquistadas e, por consequência, do papel da escola nessas áreas. (DALMAGRO, 2010, p. 188)

As discussões acerca de uma nova forma de produzir nos assentamentos podem ser apreendidas a partir do IV Congresso Nacional do MST nos anos 2000. Desde então, a diretriz que orientou o Movimento em sua produção e, conseqüentemente, em sua luta e educação foi a agroecologia, tema que se estenderá para o V e o VI Congressos realizados em 2007 e 2014, respectivamente.

O período entre o 4º e o 5º Congresso Nacional, entre 2000 e 2007, marca o momento das principais mudanças pelas quais passa o MST na história recente. Podemos entender que no 4º Congresso, que outorgou a palavra de ordem ‘Por um Brasil Sem Latifúndio’, houve o último fôlego para a Reforma Agrária Clássica. Dali em diante, passam a se constituir as bases da Reforma Agrária Popular. O tema dos transgênicos entra em evidência e se fortalece nesse momento a construção de um Projeto Popular para o Brasil. (BASTOS, 2015, p. 182)

Antes de adentrarmos ao debate sobre a mudança da perspectiva da produção de alimentos, que se tornou uma das principais bandeiras do Movimento a partir de 2000 – a agroecologia *versus* agronegócio – trazemos as discussões sobre como tais mudanças decorrentes dos últimos acontecimentos na política exigiram uma forte retomada da área educacional.

Como já mencionado, após o PRONERA, o número de cursos e modalidades de cursos, bem como as parcerias aumentaram significativamente, exigindo que as discussões e atualizações fossem feitas na área educacional. Contudo, muitos problemas resultaram da ampliação das áreas atendidas por escolas, da ofensiva do modelo neoliberal na política, na economia e na sociedade, e também da chegada ao poder federal do PT.

Além de ter que enfrentar tais dificuldades externas ao Movimento, os problemas internos também contribuíram e dificultaram o trabalho do MST na consolidação de sua pedagogia⁴⁷. Retomando o **Dossiê** (MST, 2005), junto ao seu último documento – Pedagogia

47 A realidade dos cursos do PRONERA respeita a realidade de muitas das escolas do MST, isto é, a pedagogia

do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas/compilação de textos de 1999 a 2001 –, nota-se uma preocupação latente do Setor de Educação em recuperar e construir vínculos mais sólidos entre as escolas existentes nas áreas de reforma agrária.

O que temos ouvido e dito em nossos encontros, cursos e reuniões, é que passados, quase 20 anos, de nosso trabalho, o produto não chega a ser satisfatório: ainda são poucas as escolas de assentamentos e acampamentos onde conseguimos perceber a presença do Movimento e de sua pedagogia; onde efetivamente se pode falar de uma escola dos Sem Terra, com sua identidade e projeto; e onde a infância e a juventude Sem Terra estão sendo olhadas e educadas como tal. (MST, 2001, p. 245)

Este problema tornou-se central diante da quantidade de escolas, que longe do ideal, passou a existir nas áreas de assentamento/acampamento espalhados por todo o território nacional. A questão de como acompanhar e estabelecer critérios para avaliar e auxiliar as escolas teve que ser pensada e reestruturada. Mas isso não significou um esquecimento da educação pelos Sem Terra, muito pelo contrário. Uma solução para esse problema foi a criação de centros de formação como a ENFF⁴⁸, e o fortalecimento das Escolas Itinerantes⁴⁹, pois nelas ainda, apesar das grandes dificuldades, era possível estabelecer autonomia didática e pedagógica.

[...] criaram-se Centros de Formação nos assentamentos, os quais abrigam a realização de cursos diversos e que se aproximam bem mais da Pedagogia do MST. As escolas de acampamentos por serem em número menor e condições políticas internas mais favoráveis tenderam a avançar mais, já que havia experiência acumulada e inclusive certo amparo legal em alguns Estados para criação de escolas nessas áreas. Também maior era facilidade para que

do Movimento não assume hegemonia nesses espaços conquistados. A luta pela implementação pedagógica, e seus desdobramentos, é constante no dia a dia dos Sem Terra.

48 “O que caracteriza a ENFF não é sua identidade enquanto escola de nível superior. Ela é um centro que articula projetos de formação de outras instituições educativas, estas, sim, reconhecidas formalmente. E mais: é por meio da escola que o movimento tenta introduzir novas identidades nesses cursos de formação superior em parcerias com instituições já consolidadas. [...] Quanto à formação de graduação, as parcerias da ENFF com instituições públicas e privadas têm envolvido cursos em áreas como pedagogia (incluindo a licenciatura em educação do campo), geografia, serviço social, direito, veterinária, ciências agrárias, ciências sociais e história. Além disso, há projetos de extensão, cursos de curta duração e, mais recentemente, têm crescido os cursos de especialização (pós-graduação lato sensu). Atualmente, há dois cursos de pós-graduação stricto sensu em funcionamento: o Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, em parceria com a Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ e a Cátedra UNESCO de Educação do Campo. (ASSOCIAÇÃO..., [s.d.]); e o Mestrado Profissional em Trabalho Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, com a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-Fiocruz)”. (MINTO, 2015, p. 322)

49 “Trata-se de uma escola pública, que pode oferecer desde a educação infantil até o ensino médio e profissionalizante, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos. A Escola Itinerante funciona no acampamento, muitas vezes com uma estrutura improvisada. É apoiada por uma Escola-Base (normalmente a escola de um assentamento), que é responsável por acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos; incluir os professores no seu corpo administrativo-financeiro; e administrar a verba em benefício da Escola Itinerante. Uma Escola-Base pode apoiar diversas Escolas Itinerantes geograficamente próximas. Cabe ressaltar ainda que as Escolas Itinerantes têm um projeto político-pedagógico diferenciado, baseado nos ‘Princípios da Educação no MST’ (GUHUR, 2010a, p. 106).

professores formados pelo Movimento pudessem atuar nestas escolas. Amplia-se o número de unidades da federação que legalizavam a Escola Itinerante, melhorando suas condições de infra-estrutura física, de pessoal e formação pedagógica. (DALMAGRO, 2010, p. 189-190)

Em nenhuma outra ocasião da história da educação do MST houve tamanha ampliação da escolarização, formação de militantes e de profissionais com nível superior. Porém, o diálogo com as bases se fazia necessário e urgente, ou seja, a retomada dos significados da educação e do papel que ela deveria assumir no Movimento eram latentes. A publicação do **Dossiê** (MST, 2005) foi uma das tentativas de atualização, ampliação e reafirmação do diálogo, que buscou contextualizar a história da educação desde seu início, suas dificuldades e conquistas, juntamente com os principais documentos orientadores da pedagogia do MST.

Mas o que não podemos e não devemos perder de vista nesta análise é que a relação que o Movimento estabelece com a realidade reflete diretamente no desenvolvimento de sua educação. Esta relação, como já apresentada, não é unilateral, isto é, o MST não atua sozinho no quadro das relações que estabelece. As interferências político-ideológicas hegemônicas que agem contra o Movimento exigem readequações constantes em seu projeto.

A realidade mutante e adversa na qual o MST atua, exige, pois, a reconstrução dos vetores da sua *crítica* e a necessidade de enfrentar uma sempre dolorosa *autocrítica*. Reforço, porém, que isso deve ser feito sem prejuízo de sua perspectiva de classe, muito bem representada em seu próprio nome: Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra. (PINASSI, 2014, p. 1, grifos da autora)

A busca incessante pela atualização da luta implica, sobretudo, numa busca incessante pelo aprofundamento dos estudos sobre a realidade, mas deve ser mais que isso: o processo de aprimoramento da luta não pode se reduzir à prática em sala de aula, ao aumento do número de escolas, cursos, etc., embora reconheçamos o valor histórico dessas conquistas pelo Movimento. O aprimoramento da luta deve se dar na organização e na ação prática da própria luta, principalmente porque o “[...] MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história” (MST, 2001, p. 235).

As dificuldades presentes no dia a dia de quem luta contra o capital, no caso, do MST, refletiram em sua Pedagogia, contudo, não significou estagnação de sua proposta educacional. O documento sobre o balanço dos 20 anos de educação no MST, publicado como Boletim nº 9, aponta para amplas conquistas, porém, conquistas que ainda não se completaram.

Precisamos refletir mais sobre um certo recuo de atuação do setor nesta questão específica. A explicação pode estar no número de tarefas diferentes em que o setor foi se envolvendo nos últimos anos; mas também pode estar no fato de que ainda não ficou assim tão forte em nós a ideia de que os camponeses têm direito à escola e que este direito não pode ter limites, nem de lugar nem de nível de ensino. (MST, 2004, p. 13)

Os avanços que ocorreram na pedagogia do Movimento durante a década de 1990, cujos resultados foram bastante significativos para o desenvolvimento de sua educação, não seguiram o mesmo caminho na década de 2000. Mais uma vez, é necessário apontar que na primeira década dos anos 2000, após a vitória do PT para o governo federal, houve investimentos via política pública e programa assistencial para a área, que modificou elementos da realidade educacional do MST, a exemplo do PRONERA, mas que não foram suficientes ou tampouco diminuíram as contradições existentes. As mudanças que ocorreram complexificaram as relações entre escola, comunidade, assentamento. Anteriormente, nos assentamentos, a educação era pensada para as crianças e para adultos não alfabetizados, portanto, a necessidade era pela escola de ensino fundamental e pela EJA. Atualmente, esta relação estende-se para toda a educação básica, incluindo a educação profissional.

No início nossa visão do direito e nossas pernas de luta iam até a educação fundamental para crianças e adolescentes; aos poucos fomos nos encontrando com a alfabetização e logo com a educação de jovens e adultos; depois com a educação infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação média a preocupação veio primeiro com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento; só bem mais recentemente enxergamos a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio em nossas próprias áreas de assentamento. (MST, 2004, p. 12)

É possível afirmar que houve gradativo desenvolvimento na área educacional, mas o balanço dos 20 anos realizado pelo Setor de Educação (MST, 2004) aponta para inúmeras deficiências que contribuíram para a não realização plena da pedagogia do MST. Entre elas destacam-se a imensa dificuldade em legalizar as escolas do campo e efetivar sua pedagogia em seus princípios norteadores; ter acompanhamento político e pedagógico das escolas existentes; conseguir expandir para o conjunto das escolas do campo a experiência do Instituto Josué de Castro⁵⁰; aumentar o número de escolas de educação básica para o campo

50 “Criamos o Instituto de Educação Josué de Castro também pensando nele como uma escola de experimentação pedagógica; avançamos muito na reflexão metodológica a partir dos cursos dos diferentes setores do MST que ali acontecem, e do tipo de organização do trabalho pedagógico que lhe é próprio; mas o IEJC não chega a ser uma referência pedagógica para as escolas públicas de assentamentos e acampamentos porque sua especificidade não permite uma transposição linear da experiência; seria preciso um processo mais complexo de sistematização desta prática de escola para que ela pudesse ser mais amplamente aproveitada pelo

que sigam a pedagogia do MST. De acordo com Dalmagro (2010, p. 193-194) os últimos documentos do MST sobre educação, publicados apenas internamente para o Setor de Educação⁵¹, apontam para a seguinte análise e desafios:

[...] lutar e pressionar o Estado para criação e melhoria das escolas existentes nos assentamentos. Ampliar o nível de ensino ofertado, com Educação Fundamental completa. Lutar pela criação de ensino médio nas próprias áreas onde isso é possível e pela melhoria do acesso no caso da escola de ensino médio fora de assentamento; A luta por escola deve ser realizada pelas próprias famílias que precisam ser sujeitos da luta pelo direito à educação. A escola nas próprias áreas favorece a permanência das famílias no campo; o acesso à escola encontra-se no campo dos direitos e somente é universalizado pelo poder público, ou seja, o MST precisa estabelecer relações com o Estado em vista da universalização do direito à educação, ainda que seja na forma de pressão e luta; a escola deve estar em sintonia com a luta do MST, relacionando-se especialmente com os campos da produção, cultura, comunicação valores, organicidade; acesso e criação de escolas de educação profissional voltadas às necessidades produtivas das áreas de reforma agrária; formação de professores própria para a realidade do campo; - centralidade dos sujeitos, sua cultura e seus tempos de vida; o estudo como uma dimensão fundamental para o avanço da luta por reforma agrária. Todo Sem Terra deve estar estudando, das crianças aos idosos, da base aos dirigentes, seja na EJA, na escola formal, nas cirandas infantis, em cursos informais, na universidade, enfim, todos devem buscar se qualificar; a educação é maior e acontece para além da escola. O sentido da educação deve ser a construção de uma nova sociedade. Mas a escola é um espaço importante que deve ser ocupado, somando esforços na perspectiva maior do Movimento.

Sendo assim, diante da trajetória educacional do Movimento, junto aos avanços e dificuldades na luta pela consolidação de sua proposta educacional, durante a década de 2000 não houve significativas mudanças no eixo central de reivindicações, tampouco nos princípios educacionais. A vitória de Lula (PT) em 2002 possibilitou avanços bastante pontuais no setor educacional, e retardou significativamente a luta deste Movimento, ocasionando significativos retrocessos da luta pela Reforma Agrária que não apresentou maior agilidade do que no governo anterior de FHC. O PNRA do governo petista, que prometeu assentar um milhão de famílias, mal conseguiu assentar 400 mil, “[...] chegando a não mais que 150 mil famílias efetivamente contempladas no primeiro mandato”, “[...] deixando claro os limites da disputa eleitoral e do aparato de Estado para alcançar conquistas mais significativas aos trabalhadores” (DALMAGRO, 2010, p. 187). Porém, a relação do MST com o Estado não é

movimento” (MST, 2004, p. 14).

51 Os documentos em questão encontram-se referenciados na tese de doutorado de Dalmagro (2010) da seguinte maneira: MST. **Os assentamentos no centro de nossas ações**. S.I. Novembro de 2006. (Não publicado); MST. **Os assentamentos no centro de nossas ações**: estudo com a coordenação do setor de produção. S.I. Maio de 2007. (documento eletrônico – slides); MST. **Oficina de elaboração pedagógica**: sistematização. Veranópolis, 2007a. (Não publicado).

novidade, pois

O desenvolvimento histórico dos camponeses, particularmente do MST, possui essa relação *tensa de distinção* com o Estado que, dependendo da circunstância histórica, reproduziu uma maior ação política coercitiva ou maior legitimidade de seu poder, sem perder seu laço indissociável com o outro (RUBBO, 2013, p. 61, grifos do autor)

O que fica em questão neste momento é que, se a educação do MST é resultado de sua luta, por sua vez, se a luta descaracteriza-se, também sua educação colhe os frutos dessas ações, o que não nos exige avaliação necessariamente depreciativa dos resultados, afinal, a luta tem um propósito e espera-se alcançá-lo. As conquistas e a complexidade atual de sua educação precisam ser levadas em consideração, bem como o avanço neoliberal do capital no campo e as respostas que se espera de um movimento social com as características do MST. O que está em jogo é a perda da radicalidade do Movimento diante dos desafios com novos contornos impostos pelo capital no campo e os resultados desse processo para a educação.

Desde 2007, no momento em que ocorreu o V Congresso Nacional do MST, vem se debatendo internamente um novo programa de Reforma Agrária que assuma condições de organizar a produção e combater o agronegócio, de democratizar a propriedade da terra, de fixar as pessoas no campo garantindo condições de vida, de educação e de saúde dignas. O debate sobre a agroecologia vem sendo colocado desde 2000, e ganhando contornos mais específicos aos longos dos anos. Sua forma mais atual pode ser encontrada no VI Congresso Nacional de 2014, sob a denominação de Reforma Agrária Popular. Tal proposta apresenta uma tendência que parece modificar as diretrizes do Movimento na luta pela Reforma Agrária. Ora, se as diretrizes programáticas estabelecem novos parâmetros de luta, também sua educação exigirá novos parâmetros formativos. No item que segue buscamos apresentar os esforços pautados pelo MST para a área educacional a partir do II ENERA, realizado em 2015.

3.3 – II ENERA (2015)

Para compreendermos os novos rumos da educação no MST defendidos, principalmente, em seu II Encontro, é preciso compreender os desdobramentos acerca de sua nova proposta de Reforma Agrária, isto é, a Reforma Agrária Popular posta no VI Congresso Nacional realizado em 2014.

O VI Congresso Nacional do MST marcou definitivamente a plataforma de luta do Movimento. A comemoração dos 30 anos foi acompanhada de balanços políticos e organizativos. A nova plataforma projetada reafirmou a luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo, modificando e reorganizando a estratégia em torno da Reforma Agrária Popular (CALDART; ALENTEJANO, 2014).

A Reforma Agrária Popular, atualmente defendida pelo Movimento, vem sendo gestada e elaborada em seus princípios desde, pelo menos, o III Congresso Nacional que ocorreu em 1995. Neste Congresso foi aprovada uma Proposta de Reforma Agrária em que já era possível notar críticas ao modelo de produção adotado pelo MST em suas CPAs, e apontamentos para um novo modelo produtivo, diferente do modelo sustentado pelo agronegócio. No item 9 da Proposta de 1995, na sugestão de incorporação ao PNRA, exige-se que no ato de desapropriação das terras seja incorporada uma política clara que oriente os novos assentamentos para que se organizem levando em consideração: “[...] a) As realidades socioambientais e de suporte e ecossistemas em cada região; b) O respeito às formas tradicionais de apropriação dos recursos naturais [...]” (MST, 2005a, p. 191). Ao longo do documento identifica-se, de forma ainda discreta, a presença de um discurso de preservação do meio ambiente (água, solo, vento), de capacitação técnica e profissional para o manejo autossustentado dos recursos naturais, de preservação das sementes crioulas, da defesa da soberania alimentar, de uma organização democrática da produção, etc. (MST, 2005a, p. 192-206). Segundo Borsatto (2011, p. 44), a mudança no discurso do Movimento refere-se a algumas mudanças na política econômica, de financiamento rural e na aproximação do MST à Via Campesina, elementos estes que marcarão profundamente os rumos programáticos do Movimento.

PICOLOTTO e PICCIN (2008) creditam essa mudança de rumo das orientações políticas do MST a três fatores: a) a reforma neoliberal do Estado brasileiro que pôs fim às políticas setoriais, de preços mínimos e abriu os mercados; b) o fim do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA) em 1999; e, c) a formação da Via Campesina.

A reforma neoliberal acentuou os pressupostos da Revolução Verde, complexificando ainda mais as relações no campo brasileiro; o fim do PROCERA e a inauguração do PRONAF, isto é, o fim dos créditos de investimentos rurais para cooperativas e o início do programa de crédito para famílias, não só acentuou as dificuldades de organização internamente do Movimento, como desarticulou uma parte das cooperativas existentes que, de alguma forma, já se encontravam enfraquecidas. A formação da Via

Campesina⁵², em 1992, por sua vez, passou a influenciar o Movimento na defesa por novas pautas para a agricultura, o que pode ser comprovado pelo documento de 1995 (BORSATTO, 2011).

Outro elemento que compreendeu a mudança gradual dos paradigmas do MST, de acordo com Borsatto (2011), que já foram apresentados no capítulo II desta tese, é a desarticulação das CPAs e a reflexão proveniente da crise interna gerada por esse problema. Durante a formação das CPAs, o desafio era organizá-las da forma mais democrática e coletiva possível, contudo, a produção na terra estava fortemente marcada pelo uso de insumos agroquímicos, pela produtividade capitalista, ou seja, um modelo produtivo cujos pressupostos ancoravam-se no produtivismo/ tecnicismo⁵³. Sendo assim, devido

[...] à intervenção do Estado, incompetência gerencial e estratégica e condições macroeconômicas, muitas das CPAs entraram em crise, fato que evidenciou a inviabilidade prática desse projeto. Em relação ao aspecto produtivo, esse modelo se baseava exclusivamente nas proposições da Revolução Verde, fato que levou os assentados a dependerem do mercado para aquisição de todos os insumos necessários à produção agrícola. Ademais como produziam majoritariamente commodities para o mercado, também ficaram dependentes desse em relação aos preços auferidos por sua produção. Paradoxalmente, o MST difundiu em seus assentamentos um modelo de produção que tinha sido a causa da expropriação dos camponeses em um momento anterior. É certo que este modelo tinha incorporado novas dimensões, como a coletivização e sistematização do trabalho, bem como a divisão social do capital, com vistas a suplantarem os problemas anteriores. Porém, os agricultores continuaram a mercê do mercado, tanto para a aquisição dos insumos para produção, quanto para a comercialização de suas mercadorias, fato que levou os assentados a ficarem reféns de conjunturas que não estavam sob o seu controle. [...] Com a falência desse modelo, o Movimento se viu órfão de diretrizes teóricas e políticas que subsidiassem suas ações em relação à organização dos assentamentos. O MST precisou buscar novos aportes teóricos e mais enfaticamente estabelecer novas práticas para continuar o seu trabalho. (BORSATTO, 2011. p. 41- 42)

Porém, se nos debruçarmos nas análises de Dal Ri (2004), verificamos que o principal problema que dificultou a organização das CPAs foi a resistência à coletivização, ou seja, a maioria dos assentados preferiu “[...] o trabalho individual, mesmo que isso signifique

52 A Via Campesina é uma articulação internacional cujas pautas políticas defendem a soberania alimentar, biodiversidade, recursos genéticos, agricultura camponesa sustentável, direitos humanos e gênero, entre outras.

53 Roseli Caldart (2017, p. 293), ao discutir o processo de transição do capitalismo para o socialismo na Rússia após a Revolução de 1917, apresenta um paralelo entre as decisões que assumiram os russos naquele contexto sobre o desenvolvimento do campo, e as decisões que também assumiu o MST na organização de sua produção no campo: “Na época da revolução russa, havia uma defesa apaixonada do processo de ‘modernização’ da agricultura própria do desenvolvimento capitalista do campo, porque se entendia que esta era a alternativa mais avançada produzida pela humanidade (portanto a mais contraditória, como dizia Marx) e que seria potencializada a favor dos trabalhadores pelas novas relações sociais”.

um padrão de vida mais baixo e maior risco quando consideradas a competição do mercado e a oscilação de preços dos produtos agrícolas” (DAL RI, 2004, p. 102). Em outras palavras, em muitos aspectos, ocorreu a perpetuação do patriarcalismo em que o trabalhador desejou a propriedade privada na qual pudesse “[...] preservar a sua autoridade de chefe de família, a sua autonomia e a perspectiva de melhoria de vida” (DAL RI, 2004, p. 103).

Além do que, com o avanço do agronegócio, ou seja, a forma capitalista de gerir o capital no campo, mesmo a mudança na matriz produtiva (agroecologia) não possibilitou a completa autonomia do trabalhador para organizar sua produção, decidir sobre o mercado, adquirir produtos para a produção, etc.

Mesmo assim, a revisão teórica pode ser observada nos Congressos que sucederam. O IV Congresso, realizado em 2000, já trazia desdobramentos mais concretos, porém, ainda não tão bem definidos, em qual base produtiva deveria se sustentar a produção nos assentamentos: a agroecologia⁵⁴. A partir deste momento na história do Movimento é que podemos afirmar que a agroecologia passa a ganhar força e notoriedade, bem como os critérios para sua concretização.

Deveremos estimular a prática agrícola sem a utilização de insumos externo ao lote, sem a utilização dos agroquímicos. Deveremos ao longo dos anos ir ajustando esta forma de produzir, evitando gastar dinheiro com adubos e venenos, com horas máquina, buscando utilizar mais e melhor a mão de obra disponível e desenvolvendo técnicas adaptadas a nossa realidade, evitando de nos intoxicar e de envenenar a natureza. Deveremos abrir para a criatividade da companheirada, produzindo uma nova matriz tecnológica.” (MST, 2000, p. 50-51 apud BORSATTO, 2011, p. 45)

Tal processo, que aponta mudanças programáticas no MST, está diretamente associado às transformações que ocorreram mundialmente na expansão do capital e que afetaram significativamente o campo brasileiro. A partir da década de 1990, foi possível notar modificações nas formas de se lidar com as questões do campo, que extrapolaram os princípios da Revolução Verde. De acordo com Silva e Martins (2006, p. 91), é a partir desse período que “[...] foi sendo gestada a ideologia do agronegócio”, que tem como principal objetivo utilizar os avanços da ciência na agricultura fazendo uso de tecnologias de ponta, “[...] é o modelo de progresso associado ao desenvolvimento econômico”. Esta transformação pode ser qualificada a partir dos dados sobre o aumento exponencial da produção no campo, do desemprego e da miséria estrutural e dos impactos ambientais gerados pela aplicação do modelo do agronegócio.

⁵⁴ Mais detalhes sobre a agroecologia, sua história e pressupostos ver: Caldart (2017), Novaes et al. (2015), Caporal; Costabeber (2015), Guhur (2015), Santos (2017), Rego; Vendramini (2017) .

Os números acerca do aumento da produção e da produtividade de grãos, tais como soja, café, algodão, cana-de-açúcar, bem como os derivados, álcool, suco de laranja, além de outros produtos, são cada vez mais crescentes e contribuem para dinamizar as indústrias que fornecem equipamentos, máquinas e insumos empregados pelas empresas agrícolas, espalhadas por todas as regiões do país. Assim, por exemplo, notícias veiculadas pelos *media* acerca dos milhões de toneladas de soja, de açúcar, dos bilhões de litros de álcool são o certificado do sucesso deste modelo [...] Outro fator que contribui para este sucesso do agronegócio é o desenvolvimento de pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento, realizadas em várias universidades do país e também em empresas estatais como a EMBRAPA (Revista Pesquisa, n. 122). Todavia, os altos índices de modernização são acompanhados também de desemprego e graves impactos ambientais. Segundo dados fornecidos pelo NERA (Núcleo de Estudos e Projetos de reforma Agrária), da UNESP, CPT (Comissão Pastoral da Terra), e MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), publicados pela Folha de S. Paulo (12 de setembro de 2004, p. B 8), o desemprego no campo gerado pela mecanização assim se apresenta: na cultura do algodão, são abolidos 60 empregos para cada vaga aberta pela mecanização; nas culturas do feijão e da cana, este número é de 400. Isto significa que a mecanização destas culturas caminha lado a lado com o fechamento das oportunidades de emprego no campo. (SILVA; MARTINS, 2006, p. 91-92, grifo dos autores)

O agronegócio, como modelo atualizado da Revolução Verde, impulsionado pela lógica monopolista na fase imperialista do capital, tem por característica o uso desmedido de fertilizantes químicos altamente danosos à saúde, associado ao uso de sementes geneticamente modificadas (os transgênicos) que somente germinam e produzem combinadas aos insumos químicos venenosos; além do uso de maquinaria com alto grau tecnológico, como já mencionado. No plano político-econômico, o agronegócio tem sido considerado um representante do desenvolvimento brasileiro devido ao aumento nas exportações dos produtos agrícolas que vêm garantindo, “[...] sobretudo nos últimos anos, o pagamento dos juros da dívida externa e permitindo que as taxas do superávit primário sejam aumentadas pelo atual governo” (SILVA; MARTINS, 2006, p. 93).

É sob esse prisma que, aparentemente, a terra deixa de ser *latifúndio atrasado e improdutivo*, com as antigas relações *oligárquicas e coronelistas* e passa a se configurar como empresas agrícolas altamente ‘produtivas’ e modernas, orientadas pelo monopólio de alguns poucos ramos agrícolas. Essa diversidade de ramos, no entanto, não inclui a comida que a população consome, pois a alimentação consumida no país não é produzida nas grandes monoculturas de agronegócio e, sim, nas pequenas propriedades de agricultura familiar, conforme registrou o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2006. (SANTOS, 2015, p. 54, grifos da autora).

O uso dos avanços científicos e do conhecimento no campo compactua com os interesses da autovalorização do capital na era da globalização neoliberal, afetando profundamente o campo e os trabalhadores que nele agem em uma de suas especialidades: produzir alimento diversificado e saudável às populações. Algumas tendências desse fenômeno são apontadas por Bernstein (2011, p. 103):

[...] expansão do cultivo ‘tradicional’ de exportação, como o café, cacau, chá, açúcar, algodão e babaçu (em alguns casos ‘reabilitar’ o seu cultivo); promoção de mercadorias de alto valor, principalmente produtos hortícolas como frutas frescas, hortaliças e flores, além de produtos de aquacultura como o camarão, normalmente levado de avião para os supermercados da América do Norte e da Europa; e expansão da produção em grande escala de soja, açúcar e grãos, alguns deles para a produção de biocombustíveis, e da pecuária, principalmente em regiões da América Latina

Neste modelo produtivo, cada vez mais os produtos do campo passam a ter uma relação mercadológica nos espaços, as famosas *commodities*. Nesse sentido, a tendência passa a ser a de “[...] aprofundar as relações mercantis, mas com níveis reduzidíssimos de investimento, direção e controle estatais, sem falar da redução ou suspensão de subsídios diretos e indiretos, principalmente a pequenos lavradores” (BERNSTEIN, 2011, p. 102). Tais fatores, continua o autor, ainda podem ocasionar um processo de ‘descamponização’, isto é, o gradativo abandono e expulsão do camponês de seu lugar de origem provocado pela mercantilização da sobrevivência. O intuito aqui é indicar que todos aqueles que, com exceção dos grandes proprietários, vivem e sobrevivem do campo são considerados trabalhadores e têm, de alguma forma, perdido o acesso à terra para o cultivo das monoculturas em larga escala. O fenômeno globalizante do capitalismo, mesmo que de maneira irregular, tem pouco a pouco expulsado e/ou tornado a vida dos trabalhadores do campo muito mais exaustiva.

Sendo assim, o MST, em seu V Congresso Nacional, que ocorreu em 2007, definiu sua linha política e programa agrário sob as bases de uma produção agroecológica por compreender que é impossível lutar por reforma agrária sem tocar e, ao mesmo tempo, combater o modelo econômico e produtivo hegemônico. O balanço do V Congresso foi, em linha gerais, a seguinte:

Da forma como o campo está estruturado hoje, não há mais lugar para o camponês. O campo se transformou em um território de produção de matéria prima para a exportação, produção essa, fundamentada no monocultivo em grande escala, no uso intensivo de máquinas e agrotóxicos – que expulsam mão-de-obra e agridem o meio ambiente – e, bancada pelo capital financeiro

internacional. O agronegócio, como ficou conhecido esse modelo, é hoje o grande entrave à Reforma Agrária defendida por nós do MST e pelos movimentos sociais da Via Campesina. Para lutar contra esse modelo, é preciso unir forças. Nesse sentido, reafirmamos que não é possível construir um futuro digno nas cidades sem uma Reforma Agrária que produza alimentos saudáveis e de qualidade para a população urbana, interrompa e reverta o êxodo rural e fortaleça o mercado interno. Não apenas insistimos na aliança entre trabalhadores rurais e urbanos para a realização da Reforma Agrária, como sabemos que sem esta unidade não será possível construir um Projeto Popular para o Brasil. (MST, 2007a, p.1)

Ainda sobre os resultados do V Congresso, foi aprovada uma carta de princípios que na ocasião foi entregue ao presidente Lula. Nesta carta está expressa a tática e as prioridades da luta do Movimento. São elas:

1- Articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um projeto popular que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro. [...]; 4- Lutar para que todos os latifúndios sejam desapropriados e prioritariamente as propriedades do capital estrangeiro e dos bancos; 5- Lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e a monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, etc.; 6- Combater as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola brasileiro, como a Monsanto, Syngenta, Cargill, Bunge, ADM, Nestlé, Basf, Bayer, Aracruz, Stora Enso, entre outras. Impedir que continuem explorando nossa natureza, nossa força de trabalho e nosso país; [...] 10- Lutar para que a produção dos agrocombustíveis esteja sob o controle dos camponeses e trabalhadores rurais, como parte da policultura, com preservação do meio ambiente e buscando a soberania energética de cada região; 11- Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. **Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente.** Os assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno; 12- Defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. A água é um bem da Natureza e pertence à humanidade. Não pode ser propriedade privada de nenhuma empresa. 13- Preservar as matas e promover o plantio de árvores nativas e frutíferas em todas as áreas dos assentamentos e comunidades rurais, contribuindo para preservação ambiental e na luta contra o aquecimento global. 14- Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade. 15- Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora [...] (MST, 2007, p.1, grifos nossos)

As prioridades entre os itens que aqui selecionamos compõem os direcionamentos para uma nova empreitada de lutas que, neste caso, requereu do MST esforços para atualizar sua plataforma tática, isto é, o gigante do agronegócio trouxe com ele velhos e novos desafios

a serem superados. Nas resoluções do V Congresso está ão disposta s uma série de objetivos junto às mudanças necessárias que implicaram uma revisão em seu Programa Agrário, dando início, ainda enquanto proposta, de uma Reforma Agrária Popular.

Dentre as revisões programáticas elencaram-se os seguintes temas: terra, água, organização da produção no campo, um novo modelo tecnológico, manejo sustentável da água e irrigação, política agrícola pública, educação no campo, industrialização, desenvolvimento da infraestrutura social e estrutura administrativa do Estado. (MST, 2013). Nem todos os pontos do programa foram revisados, ou seja, tiveram suas orientações táticas modificadas sofrendo, assim, apenas atualizações, incorporações como no caso da educação, cuja defesa ampliou-se para a educação básica e a universidade, além de, embora bastante discreta, para uma formação com princípios agroecológicos. Mas, aquilo que foi incorporado à luta, como a sustentabilidade da terra, da água, com as sementes, por exemplo, já apontava para uma mudança programática que poderá ser mais claramente percebida no VI Congresso ocorrido em 2014, cuja plataforma de luta se deu em nome de uma Reforma Agrária Popular sob as bases da agroecologia como modelo produtivo em contraponto ao agronegócio. A educação, nesse mesmo sentido, também assume contornos específicos e detalhados após o VI Congresso.

No VI Congresso Nacional do MST a defesa da agroecologia apresentou-se muito mais sistematizada e nomeada do que em 2007. De acordo com Bastos (2015, p. 187), “A principal diferença entre o 5º e o 6º Congresso, realizado no início de 2014, é que em 2007, o principal sentido era resolver o problema da fome e o acesso à terra, enquanto em 2014 se propõe uma plataforma política e econômica ao Brasil”.

A plataforma política e econômica a que se refere o autor diz respeito à defesa de um novo modelo de produção no campo, isto é, a agroecologia não significa apenas uma bandeira, um nome, uma mudança semântica, mas, sobretudo, uma mudança conceitual, um novo modelo produtivo, um novo padrão de produzir e reproduzir a vida. As bases que sustentam a defesa do padrão produtivo da agroecologia advêm de uma crítica ao modelo produtivo para a agricultura atual: ao agronegócio. A forma que o capital assumiu após a Segunda Grande Guerra no mundo modificou, também, a forma de produção e de apropriação de mercadorias na área agrícola.

Surgiu uma aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das *commodities* (mercadorias agrícolas padronizadas). [...] Na organização da produção das mercadorias impuseram

a racionalidade do capital através da produção em escalas em áreas contínuas e do monocultivo, com o objetivo de obter produtividade máxima do trabalho e maior rentabilidade econômica. Para isso substituem a força de trabalho pela mecanização intensiva. E se utilizam de volumes cada vez maiores de fertilizantes químicos industriais e de agrotóxicos. (MST, 2014a, p. 176-177, grifos do autor)

O controle do uso de agrotóxicos, como já explicitado em outro momento nesta tese, faz sentido se houver o controle da produção de sementes, que só germinam e sobrevivem mediante uso de determinados agrotóxicos. O controle das sementes híbridas e das transgênicas, bem como do próprio agrotóxico é dado por empresas transnacionais que dominam as patentes, patrocinam a produção científica e detêm as tecnologias.

Essa forma de produzir tornou-se cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma de crédito rural, para financiar o acesso aos insumos adquiridos nos mercados como sementes, mudas e sêmen; fertilizantes e herbicidas químicos; agrotóxicos e hormônios; máquinas, tratores, implementos e veículos de transportes.[...] No caso do Brasil, as estatísticas revelam que no período de 2008-2012 ingressaram no país ao redor de 80 bilhões de dólares de capital financeiro estrangeiro para aplicar apenas na aquisição de bens da natureza. (MST, 2014a, p. 177-178)

E é contra este modelo produtivo que o MST reestrutura suas bases, ou seja, em torno da defesa de outro Programa de Reforma Agrária, a Reforma Agrária Popular, que contém as bases de um outro padrão produtivo para o campo.

A palavra ‘popular’ busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de reinserir a Reforma Agrária na agenda de luta dos trabalhadores do campo e da cidade. (CALDART, 2013, p. 3)

O MST compreende que a luta pela Reforma Agrária não pode mais ser feita nos moldes clássicos burgueses, pois essa luta é entendida como luta de classes e o grande inimigo a ser combatido é o modelo agrário capitalista, cujo eixo da correlação de forças não está mais entre trabalhadores rurais e grandes proprietários de terra, mas sim entre os trabalhadores e os proprietários de terra, empresas transnacionais e capital financeiro. A complexidade da luta exige mudanças estruturais na própria luta.

Na atualidade, a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza, frente ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no país. Não há mais espaço para uma reforma agrária burguesa, apoiada pela burguesia industrial ou por forças nacionalistas. [...] Agora, a luta pela reforma Agrária

se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura [...] Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais. (MST, 2014a, p. 201-202)

Neste cenário atual, compreende o MST, não basta a luta pela divisão das terras dos latifúndios improdutivos. A luta pela terra, a luta de classes, precisa se expandir para outros movimentos camponeses, com a cidade e com setores e movimentos sociais que estejam em luta pelas mudanças estruturais da sociedade como um todo. A luta precisa ser popular e contra o capital. A complexidade se dá pelos inúmeros desafios que se incorporam nesta disputa como a água, sementes, tecnologia, conhecimento, biodiversidade, etc. Contudo, a Reforma Agrária Popular

[...] não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma Reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais juntos aos camponeses, ou seja, de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico. (MST, 2014a, p. 203)

O projeto não é socialista, mas visa contribuir para as mudanças sociais e estruturais. Bem como afirmava Krupskaya (2017), que as experiências socialistas ou de cunho transformador numa sociedade capitalista são, no mínimo, experiências interessantes, mas que não modificam o sistema sem que haja uma revolução, vale dizer que, embora a mudança radical não advenha de experiências pontuais, toda forma de relação que democratize a luta para as classes subalternas e obtenha ganhos para os trabalhadores são, no mínimo, válidas.

[...] buscamos assim, com a luta pela reforma agrária popular, acumular forças, obter conquistas para os camponeses e derrotas para as oligarquias rurais, organizar e politizar a base social, ampliar e consolidar o apoio da sociedade à nossa luta. É dessa forma que iremos construir nossa participação nas lutas de toda a classe trabalhadora para construir um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo. (MST, 2014a, p. 203)

Em suma, os fundamentos do Programa de Reforma Agrária Popular é a tentativa de transformar os usos da natureza, modificando também a organização do trabalho e das relações sociais tendo o campo como locus privilegiado. Mas, qual o papel da educação do

MST nesse novo cenário de lutas? A proposta educacional do Movimento mantém-se na formação do coletivo, defende ainda princípios da gestão democrática e do trabalho como princípio educativo? Quais são as principais diretrizes da Pedagogia do MST diante do desafio da construção da Reforma Agrária Popular e da formação dos sujeitos segundo os preceitos da agroecologia?

Como forma de responder a essas questões, analisamos os documentos preparatórios e o Manifesto de encaminhamento do II ENERA por compreender que o segundo Encontro coroou, no âmbito educacional, novos encaminhamentos e novas diretrizes para a realização da Reforma Agrária Popular.

3.3.1 – O Encontro

Um dos principais objetivos do II Encontro foi reafirmar a plataforma de luta entorno do projeto de Reforma Agrária Popular defendido em 2014. O Encontro teve caráter político, organizativo, formativo e mobilizador. Dentre os objetivos do II ENERA, encontram-se:

- a) socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores. (MST, 2014, p. 8)

Mais do que traçar objetivos, o setor educacional do MST precisou identificar os desafios concretos⁵⁵ que exigiram análises profundas capazes de dar respostas aos enfrentamentos necessários. A ofensiva do agronegócio e a lógica produtiva impostas na agricultura têm adentrado com força nas escolas públicas do campo, inclusive nas dos assentamentos, e as escolas que ainda resistem no campo têm sofrido “[...] uma investida

⁵⁵ Segundo o MST (2015, p. 193), ainda somam no campo 20,8% de analfabetos, e a população camponesa que frequenta a escola tem, em média, apenas 4,4 anos de estudo.

cada vez mais forte das empresas do agronegócio, através de cartilhas e projetos pedagógicos que fazem propaganda de seu projeto e dos interesses de classe que representam” (MST, 2015, p. 193).

Este movimento só se faz possível porque os grandes defensores e facilitadores da ideologia hegemônica nas escolas, resultado das políticas públicas dos estados para a educação, são os mesmos proprietários/empresários da educação que servem ao capital e são responsáveis, inclusive, pelo espantoso número de fechamento de escolas do campo.

A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada à lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultando a construção de escolas que atendam às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham. (MST, 2015, p. 193)

Os últimos dados em comparação ao ano de 2017, entre os números de escolas atuantes, cursos e estudantes, variam bastante. Somente em 2014, o campo perdeu mais de 4.084 unidades, e se avaliarmos os últimos 15 anos essa quantidade salta para mais de “[...] 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país”. (SILVA, 2015, p.1). Isso se deve, em especial, às mudanças da conjuntura política e econômica que atua diretamente nos financiamentos, programas específicos, projetos, etc., que ora podem dificultar a criação e permanência das escolas (e tudo que a envolve), ora facilitar.

Um exemplo concreto pode ser dado por meio do *Movimento Todos Pela Educação*, que tem implicado na presença massiva das empresas capitalistas nas secretarias de educação, ou diretamente nas escolas, retirando suas autonomias pedagógica e didática, além de importar modelos educacionais que não correspondem à realidade nacional, mas que respondem à formação de uma

[...] educação cada vez mais unilateral, voltada à formação de mão de obra (para aumentar o chamado ‘exército industrial de reserva’), na dualidade que prevê uma pequena elite de trabalhadores com qualificação mais sofisticada e a imensa maioria com qualificação mínima para empregos precários, com exacerbação, nesse caso da cisão entre trabalho manual e intelectual, prática e teoria...A política educacional atual torna muito mais difícil fazer o enfrentamento à pedagogia do capital em nossas práticas educativas porque tira a autonomia das escolas, porque legitima a atuação das empresas no sistema educacional, ao mesmo tempo em que precariza o sistema público. E há ainda uma grande apatia ou desconhecimento da maioria dos pais, educadores, estudantes, militantes e dirigentes das organizações sobre o que são e o que representam para os trabalhadores as chamadas ‘reformas empresariais’ da educação. Isso está no geral da sociedade e está entre nós, na nossa base. (MST, 2014, p. 15)

Os argumentos giram em torno do discurso que afirma que a educação pública encontra-se em crise, que os professores e professoras são mal formados, que não sabem ensinar, e que os estudantes não aprendem, tampouco se interessam pela escola. A solução para o problema é dada por empresários, que entendem a educação como um grande e lucrativo negócio, e a alternativa é transformar as escolas em empresas, imperando a lógica de trabalho e de gestão capitalistas: metas a serem atingidas; controle externo do processo pedagógico; responsabilização individual; bonificação por resultados; perda de autonomia do processo de trabalho; avaliação em larga escala; etc..

Outro desafio a ser enfrentado por causa da recente conjuntura política, que perpassa as situações que o MST deve encarar no processo formativo educacional, referendado no II ENERA, recai sobre a formação dos sujeitos do campo junto aos saberes tradicionais e, principalmente, a apropriação e a produção de conhecimento científico específico necessário “[...] aos desafios de construção de uma nova lógica de agricultura” (MST, 2014, p.15), que requer, por sua vez, a universalização do acesso e permanência na educação básica e superior, além de uma “[...] capacitação técnico-profissional pensada (revolucionada) desde o conjunto dos fundamentos do projeto de reforma agrária popular” (MST, 2014, p. 15). Elemento que traz à tona, novamente, a defesa intransigente da educação pública, há alguns séculos influenciada pelos preceitos de setores empresariais (nacionais e internacionais) privados.

Ao final do II Encontro, foi lançado um Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária, que contém, além de uma análise da conjuntura sociopolítica e educacional resumidas, os compromissos de luta e construção do Movimento para a educação para os próximos anos. Em 15 pontos, o MST, em consonância com o Programa Agrário do VI Congresso Nacional de 2014, se propõe⁵⁶:

1. Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras;
2. Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduz os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania de nosso país;
3. Combater o modelo do agronegócio que representa doenças, morte e destruição da natureza e dos povos do campo, das florestas e das águas, especialmente dos povos indígenas e quilombolas. E resistir à ofensiva das empresas do agronegócio nas escolas do campo, que tenta subordinar educadores e educadoras, educandos e educandas à sua lógica destrutiva, com falsos discursos inovadores;
4. Construir a Reforma Agrária Popular,

⁵⁶ Optamos por apresentar na íntegra os compromissos firmados pelo MST para a educação porque o documento que tivemos acesso, o Caderno de Formação nº14 (MST, 2017), ainda não se encontra disponível online, tampouco há previsão para tal.

com distribuição de terras a quem nela vive e trabalha e com avanço da agricultura camponesa que tem como principal objetivo a produção de alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da sociedade; 5. Trabalhar pela *agroecologia* com matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agrobiodiversidade e da soberania alimentar dos territórios; 6. combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e atuar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo *Movimento Todos pela Educação*, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e ampliam a exclusão; 7. Defender a destinação da verba pública exclusivamente para a educação pública; 8. Combater a indústria cultural capitalista que produz um modo de vida consumista e individualista; 9. Seguir denunciando que FECHAR A ESCOLA É CRIME! E lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo; 10. Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA e exigir políticas que garantam o direito à elevação da escolaridade de todo o povo brasileiro; 11. Defender para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, uma educação emancipatória que vise o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões da vida, que alargue a visão de mundo das novas gerações e permita vivenciar relações sociais baseadas em valores como a justiça, a solidariedade, o trabalho coletivo e o internacionalismo; 12. Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o *trabalho socialmente produtivo*, a *luta social*, a *organização coletiva*, a *cultura* e a *história* como matrizes organizadoras do *ambiente educativo* da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras; 13. Lutar contra todo tipo de violência e preconceitos étnicos e raciais, lgbtfóbicos e de gênero; 14. Participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada; 15. Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras. [...] Conclamamos nossos e nossas camaradas de luta e de projeto para juntos transformarmos as graves contradições deste momento histórico em lutas coletivas na direção das transformações necessárias para a construção da futura *república socialista do trabalho*. Lutar, Construir Reforma Agrária Popular! (MST, 2015, p. 193-194)

O I e II ENERA tiveram papel importante na consagração de uma proposta educacional em curso do MST. Se ousássemos compará-los, poderíamos dizer que os avanços de um momento para o outro foram significativos, tanto em números de escolas, quanto na ampliação dos níveis educacionais – apesar das dificuldades –, que se expressam na qualidade da educação que forjou o Movimento, bem como na amplitude entre os níveis almejados que atingiram o universo educacional: educação básica; universitária e profissionalizante.

No I ENERA, o que estava posto era a coroação da pedagogia do Movimento em seus princípios, métodos, ideologia, materiais, amplitude educacional (qualidade e

quantidade); o que de mais genuíno obtinha o MST naquele momento sobre educação, na prática e na teoria.

Mais de 18 anos se passaram e o II ENERA vem cumprir o mesmo papel, contudo, não mais coroando seus princípios educacionais como outrora, embora não tenha se tratado de formular novos princípios, tampouco formular nova Pedagogia. Os embasamentos educacionais do MST permanecem na defesa de sua educação e, ainda, é sua principal bandeira de luta nos espaços escolares, seja nas escolas públicas municipais e/ou estatais, nas universidades, seja em seus espaços educacionais próprios como o IEJC e a ENFF, por exemplo.

Desde o início de nossa organização, incluímos como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e a permanência são fundamentais para inserir toda nossa base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Temos buscado construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores. (MST, 2015, p. 191)

Se os dois Encontros consagraram uma proposta educacional em curso, e do I para o II não houve alterações nos princípios, em quais elementos significativos da proposta educacional baseia-se o II Encontro? O que mudou na pedagogia do MST nesses mais de 30 anos de sua existência? Quais são os conteúdos que sofreram transformações e quais são os novos conteúdos?

O II Encontro reafirmou a plataforma de luta do Movimento na defesa da Reforma Agrária Popular e na democratização da terra a partir de um novo projeto de agricultura para seus assentamentos e acampamentos, para o país e para o mundo. Da mesma forma, por meio da análise da sua realidade educacional e conjuntural, denunciou os retrocessos dos últimos anos expressos, fundamentalmente, no fechamento das escolas públicas do campo.

O princípio mais recentemente incorporado na Pedagogia do MST é a agroecologia, que exige nova retomada na relação entre educação e trabalho, novas pesquisas, produção científica e, sobretudo, desenvolvimento de políticas capazes de impulsionar e garantir uma outra concepção sócio-produtiva.

No capítulo que segue, apresentamos e analisamos as diretrizes programáticas do MST para a educação e, também, como a agroecologia tem sido pautada nessa área, complexificando e tornando a Pedagogia do Movimento ainda mais necessária à luta dos trabalhadores e das trabalhadoras.

CAPÍTULO IV – AS DIRETRIZES PROGRAMÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO: A AGROECOLOGIA E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

O objetivo central deste capítulo é analisar as diretrizes programáticas do MST para a educação diante do desafio da construção da Reforma Agrária Popular. Para isso, apresentamos a concepção de agroecologia do MST e, principalmente, como os princípios educacionais do Movimento estão incorporados em seus cursos técnicos de formação em agroecologia. Da mesma forma, analisamos os principais desafios postos pela realidade política atual para a construção da Reforma Agrária Popular e para a educação do MST.

Como já pontuado, a agroecologia, tomada como matriz sócio-produtiva, foi assumida formalmente pelo MST em seu IV Congresso em 2000, ganhando força, principalmente, no VI Congresso em 2013, momento em que se tornou explícito o vínculo entre a Reforma Agrária Popular e a produção agroecológica.

Partindo da compreensão de que a produção, ou a forma de produzir e reproduzir a vida nos assentamentos, orienta a base educacional que forma a Pedagogia do MST, temos, para a linha de ação até 2019, que a produção no Movimento deve ser desenvolvida com o controle dos trabalhadores, cuja relação de trabalho deve se afastar da opressão, alienação e exploração.

a) assegurar que a prioridade seja a produção de alimentos saudáveis, em condições ambientalmente sustentáveis, para todo povo brasileiro e para as necessidades de outros povos; b) considerar que os alimentos são um direito humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos à lógica do lucro; c) utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas; d) usar máquinas agrícolas apropriadas e adaptadas a cada contexto socioambiental, visando o aumento da produtividade das áreas agrícolas, do trabalho e da renda, em equilíbrio com a natureza; e) promover as diversas formas de cooperação agrícola, para desenvolver as forças produtivas e as relações sociais; f) instalar agroindústrias no campo sob controle dos camponeses e demais trabalhadores, gerando alternativas de trabalho e renda, em especial para a juventude e as mulheres. (MST, 2014a, p. 207)

A prioridade, portanto, é por uma produção de alimentos saudáveis garantida pela prática de técnicas agroecológicas, e fundamentada na cooperação como valores essenciais para a construção de relações sociais emancipatórias. Nesse sentido propõe “[...] organizar a

produção e comercialização com base em todas as formas de cooperação agrícola, como mutirões [...] associações, cooperativas, empresas públicas e empresas sociais” (MST, 2014, p. 213-214).

De acordo com Guhur (2010) a defesa da agroecologia se deveu, na história do MST, a três fatores. O primeiro fator está diretamente associado ao enfrentamento que o Movimento foi obrigado a fazer contra o agronegócio e as políticas neoliberais para o campo. Em meados da década de 1990, passou a ser nítida a concorrência entre os trabalhadores e trabalhadoras do campo e o capital financeiro, representado pelos conglomerados industriais agrícolas. A disputa pelo território agrícola, pôs em xeque a permanência dos sujeitos do campo concluindo, assim, “[...] **o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção**” (GUHUR, 2010, p. 140, grifos da autora). O segundo fator foi provocado pela própria iniciativa dos assentados em buscar alternativas ao modelo imposto pela Revolução Verde, porque, muitos, inviabilizados de terem acesso às tecnologias que adentravam ao campo, precisaram dar respostas à própria necessidade de subsistência, bem como superar a marginalização econômica e a devastadora perda de autonomia. O terceiro fator se relaciona ao contexto histórico em que se ampliaram os debates em torno do meio ambiente.

Esse debate tem início, no Brasil, no final da década de 1970, sob influência das discussões e movimentos de contestação que vinham ocorrendo em outras partes do mundo, desde a década de 1960, mas permanece inicialmente restrito a um pequeno grupo de intelectuais, em sua maioria profissionais das ciências agrárias, até meados da década de 1980, aproximadamente. [...] Entretanto, foi na década de 1990 que o debate ambiental se ampliou progressivamente, por intermédio, especialmente, das Organizações Não-Governamentais e suas redes. (GUHUR, 2010, p. 142)

É nesse contexto que, no MST, a temática ambiental passa a ganhar notoriedade entre as pautas de luta; a luta pela terra passa a ser também a luta pela preservação dos recursos naturais. Nesse sentido, também diante da crise econômico-financeira das cooperativas, o MST passou a reformular as propostas para sua produção, o que ocasionou mudanças na própria organização do Movimento e, entre os anos de 1998 e 2001, “[...] o SCA é extinto e em seu lugar é recriado o setor de produção como Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA)” (CHRISTOFOLI, 2007, p. 83).

Sendo assim, “A agroecologia e o meio ambiente passaram a ser questões estratégicas, e o debate acerca da cooperação foi perdendo espaço, sendo retomado apenas em 2006, mas ainda sem uma proposta muito articulada” (GUHUR, 2010, p. 142-143)

No atual Programa Agrário encontra-se, como já explícito, a defesa da cooperação,

entre tantos outros desafios assumidos pelo Movimento até 2019. A cooperação e a agroecologia não são bandeiras de luta que se excluem e a agroecologia não é uma alternativa para as dificuldades dos Sem Terra em se organizarem em cooperativas. Ao contrário, a agroecologia, como matriz sócio-produtiva, tem sido defendida tendo a cooperação como um patamar almejado e necessário na organização política da produção, dos assentamentos e da educação. Mas, é preciso considerar que ambas enfrentam limites e potencialidades condizentes com a ordem capitalista, e que aquilo que defende o MST são propostas, muitas vezes, a serem construídas. Exemplo disso, é que nem todos os assentamentos, atualmente, produzem de forma agroecológica, podendo ser encontrada resistência por parte de muitos Sem Terra nessa grande empreitada contra o agronegócio. Além da resistência interna, da dificuldade para a construção do consenso, outro grande complicador é a formação técnica dos trabalhadores do campo.

Ao longo da História, as instituições de ensino estiveram comprometidas com a formação de indivíduos necessários à reprodução da sociedade. De acordo com Mészáros (2016), é possível compreender a educação, para a reprodução da sociedade, a partir de uma dupla dimensão. Primeiramente, devemos compreender a educação como uma espécie de mecanismo histórico de reprodução social, que mantém a realidade social a partir de processos de dominação, manutenção e perpetuação das relações de poder, ou seja, o processo educativo é responsável pela transmissão de uma estrutura de valores com os quais, e a partir dos quais, os indivíduos passam a agir na sociedade. No mesmo processo, numa outra dimensão, a educação é também responsável por produzir, em escala ampliada, as habilidades necessárias para o processo produtivo.

As formações de técnicos para o campo estiveram sempre comprometidas com o nível de desenvolvimento necessário exigido pelo fenômeno da Revolução Verde e, atualmente, pelo agronegócio. As políticas e programas de incentivo para o campo estão a serviço do desenvolvimento do agronegócio. Ora, se os incentivos estão comprometidos com as formações de técnicos especializados no manejo de agrotóxicos, no desenvolvimento de sementes transgênicas, no monocultivo, etc., como defender a agroecologia para os assentamentos e acampamentos? A saída encontrada pelo Movimento foi formar seus próprios técnicos em seus próprios centros de formação.

A seguir, discutimos de forma mais detalhada o que é a agroecologia para o MST, alguns de seus fundamentos, sua relação com os princípios educacionais do Movimento e os desafios postos pela Reforma Agrária Popular.

4.1 – Educação, agroecologia e os desafios da construção da Reforma Agrária Popular

A agroecologia é um conceito que carrega diferentes abordagens, contudo, não é nosso intuito trabalhar com todas as suas acepções teóricas⁵⁷. Nesse sentido, elucidamos alguns pontos que consideramos importantes para a discussão sobre o tema, e a relação deste com a educação do MST.

Ao contrário do que se dissemina direta, estratégica e intencionalmente, a agroecologia, tal como abordada pelo Movimento, não assume a postura exclusiva de proteção e preservação do meio ambiente⁵⁸. Existe um consenso disseminado na sociedade de que a agroecologia é sinônimo de uma vida saudável, de uma produção que não faz uso de agrotóxico, que preserva a natureza, etc. A divulgação rasa dessas ideias expressa uma tentativa de confundir aqueles que não compreendem, ou mesmo não possuem conhecimento que possibilite a disputa conceitual. Dessa forma, agroecologia não deve ser exclusivamente associada à preservação da saúde e do meio ambiente.

Apesar da provável boa intenção do seu emprego, todas essas frases estão equivocadas, se entendermos a agroecologia como um enfoque científico. Na verdade, essas interpretações expressam um enorme reducionismo do significado mais amplo do termo agroecologia, mascarando sua potencialidade. (CAPORAL; COSTABEBER, 2015, p. 265).

Aliás, é equivocado compreender como agroecológico a agricultura praticada sem a utilização de agrotóxicos ou fertilizantes químicos, pois esse tipo de prática pode corresponder a uma “[...] agricultura pobre, desprotegida, cujos agricultores não têm ou não tiveram acesso aos insumos modernos por impossibilidade econômica, por falta de informação ou por ausência de políticas públicas adequadas” (CAPORAL; COSTABEBER, 2015, p. 269). Em complementação, afirmam, que a simples substituição de elementos químicos por orgânicos, como no caso do adubo, se forem mal manejados, podem ainda contaminar o solo.

A urgência das análises que trazem Caporal e Costabeber (2015), é que o conceito de agroecologia deve estar atrelado ao sistema social e econômico e que, portanto,

57 Para uma compreensão mais aprofundada do debate sobre a agroecologia ver Pires (2016).

58 “[...] o que mobiliza o MST é a negação do padrão de desenvolvimento agrícola existente no país, colocando em evidência a necessidade da preservação e reconstrução da agricultura camponesa pela via da reforma agrária, além de propor formas de gestão e participação do campesinato em sistemas cooperativizados e agroecológicos de produção”. (Novaes et. al., 2015, p. 216).

[...] qualquer enfoque baseado simplesmente na tecnologia ou na mudança da base técnica da agricultura pode implicar no surgimento de novas relações sociais, de novo tipo de relação dos homens com o meio ambiente e, entre outras coisas, em maior ou menor grau de autonomia e capacidade de exercer a cidadania. (CAPORAL; COSTABEBER, 2015, p. 270).

Em resumo, a agroecologia nos termos expostos é um conjunto de práticas sociais que envolvem o mais amplo e moderno conhecimento científico expresso em conceito, tecnologia e, principalmente, atrelado a uma visão de mundo. Sendo assim, sob a perspectiva agroecológica “[...] nenhum produto será verdadeiramente ecológico se a sua produção estiver sendo realizada à custa da exploração da mão de obra”. (CAPORAL; COSTABEBER, 2015, p. 279), ou mesmo se as práticas, mesmo que consideradas ecológicas, em sua terminologia abstrata, estiver danificando o solo para atender às convenções do mercado, e submetendo agricultores aos setores agroindustriais de produção.

A atual defesa que faz o MST da agroecologia em todos os seus setores, incluindo o Setor de Educação⁵⁹, encontra-se bem próxima das ressalvas que Caporal e Costabeber (2015) fizeram em suas análises.

A agroecologia é um conceito político-econômico e cultural que mobiliza o MST, no sentido de forjar novas relações sociais que incluem: o trabalho associado; a utilização adequada dos agrossistemas; a reconstrução da agricultura via reforma agrária popular, com gestão democrática e participativa nos sistemas cooperativados e agroecológicos de produção; a questão de gênero; a questão da desmercantilização e formação educacional para a agroecologia. (NOVAES et. al., 2015, p. 209-210).

A agroecologia, portanto, nos termos apropriados pelo MST, deve interferir em todas as esferas de produção e reprodução da vida, extrapolando o universo produtivo agrícola. A nova forma de se produzir no campo objetiva uma ruptura “[...] epistemológica com a fragmentação da realidade e o utilitarismo científico destrutivo da chamada ‘revolução verde’” (NOVAES et. al. 2015, p. 228). Adotar a agroecologia sob este enfoque requer mudanças organizativas, propositivas, táticas e estratégicas e, naquilo que nos interessa imediatamente, na produção e apropriação do conhecimento.

Não se trata mais de uma nação em construção, mas de um resultado, de uma síntese, de uma catástrofe social gestada através de uma lógica socialmente perversa entregue irrestritamente às exigências de uma economia

59 Sobre os avanços e as conquistas para combater a reestruturação do campo, a Revolução Verde e difundir a teoria e prática agroecológica, “[...] o MST realizou até o momento treze Jornadas de Agroecologia, criou inúmeros cursos técnicos de agroecologia, ensino médio integrado, cursos de especialização, graduação e até mestrado. Ele também está difundindo a bandeira da agroecologia nas escolas de ensino fundamental e médio”. (NOVAES et. al., 2015, p. 218).

internacional agroexportadora. Se ainda o progresso técnico operasse como nos tempos da Segunda Revolução Industrial, quando ainda se permitia um salto à frente, ‘operando por rupturas sem prévia acumulação técnico-científica, por se tratar de conhecimento difuso e universal’, agora, ‘o novo conhecimento técnico-científico está trancado nas patentes, e não está disponível nas prateleiras do supermercado das inovações’ (OLIVEIRA, 2003, p. 138, grifos nossos). (RUBBO, 2013, p. 120)

Ou seja, o desafio é enfrentar o agronegócio, se apropriar do conhecimento já produzido e trancado em suas patentes e utilizá-lo de outra forma, além, obviamente, de produzir novos conhecimentos que atendam ao estilo de vida que propõe como resultado: “[...] o avanço da lógica contra hegemônica requer novas pesquisas, produção de ciência, mas também a recuperação dos caminhos já percorridos pelos camponeses em sua resistência” (CALDART, 2013, p. 4).

Se analisarmos a história da educação do MST podemos perceber que, desde os primórdios, o que fundamentou e sustentou a construção de sua pedagogia foi a relação entre educação e trabalho, a relação de base deu-se entre escola e produção. Os princípios pedagógicos e filosóficos que estruturam os aspectos educacionais sempre estiveram pautados na forma como o MST produz em seus espaços, e nas intencionalidades das ações combativas a que se propõe enquanto movimento social contra-hegemônico.

Sendo assim, as primeiras formulações estiveram embasadas na compreensão e na prática do trabalho associado, isto é, na cooperação que exigia uma organização coletiva do trabalho. Posteriormente, contudo, não desvinculado, as preocupações recaíram sobre a incorporação que envolvia as matrizes tecnológicas da agroindustrialização, na expectativa de produzir e manter os assentamentos na concorrência do mercado (CALDART, 2013).

Atualmente, o foco no MST está pautado no debate entre diferentes sistemas produtivos: agronegócio *versus* agroecologia, a Reforma Agrária de tipo clássica *versus* a Reforma Agrária Popular. Segundo Caldart (2013, p. 1), para cada movimento ou ciclo que o Movimento adentrou, foram exigidos novos critérios formativos. Para cada nova exigência formativa, a necessidade da “[...] construção de formas e conteúdos para atendê-las”.

O novo modelo produtivo definido pelo Movimento exige, por sua vez, novos parâmetros formativos para o conjunto dos princípios da pedagogia do MST, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização de seus militantes. A matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza e a produção ainda mais rigorosa. Nesse caso, não se trata de técnicos que detenham conhecimento e indiquem técnicas aos agricultores, mas que os próprios trabalhadores integrantes do MST

assumam-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema no qual se inserem.

De acordo com os princípios educacionais do Movimento, é fundamental ter projetos próprios que se desvinculem da prática hegemônica do se fazer e pensar a educação. Da mesma forma, valoriza-se o ensino e a capacitação pautados na produção de conhecimento socialmente útil, não apenas para o Movimento, mas para a humanidade. Para isso, o MST incentiva e desenvolve a pesquisa teórico-prática, como forma de agir na realidade concreta que deseja transformar.

Nesse sentido, é possível associar a produção científica à construção histórica de um projeto de classe, relativo a um tipo de sociedade que se deseja construir, que no caso do MST está vinculado ao projeto histórico da classe trabalhadora. A Reforma Agrária Popular e a agroecologia, portanto, materializam o desafio de transformação da sociedade, pois “[...] não temos como avançar, enquanto trabalhadores camponeses, na superação da agricultura capitalista, sem avançar nas formulações teóricas de um projeto de campo e de seu lugar no projeto histórico que assumimos construir” (CALDART, 2014, p. 140).

Da mesma maneira que é preciso entender as formas burguesas de produção como formas históricas, a agricultura industrial entre elas, também as formas de produzir ciência, de fazer pesquisa, as relações sociais instituídas para essa produção na sociedade atual não podem ser tomadas como dadas, como inalteráveis. (CALDART, 2014, p. 141-142)

A linha que estrutura a Pedagogia do MST ainda é o trabalho como princípio educativo, tido como conceito teórico-prático capaz de movimentar todos os outros aspectos de sua educação, e impulsionar o Movimento em sua luta. Atualmente, as matrizes formativas nas escolas estão assim definidas: “[...] trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história como matrizes pedagógicas que devem compor seu ambiente educativo”. (CALDART, 2013, p. 1).

O embate proporcionado pelo novo modelo concebido pelo MST, isto é, a Reforma Agrária Popular, modificou sensivelmente suas diretrizes e seu programa político, estimulando mudanças em sua proposta educacional, uma vez que exigiu novos desafios para a formação, seja nos assentamentos, seja nos quadros da organização. “O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização” (CALDART, 2013, p. 20).

Sendo assim, o setor de educação do MST tem aprofundado seus estudos teóricos sobre o modelo educacional, denominado educação politécnica, anunciando, deliberadamente, a referência teórica no marxismo, ao menos nas elaborações educacionais.

Na pedagogia do Movimento, começamos a refletir sobre a importância da educação politécnica (especialmente como politecnismo) como chave fundamental para o salto de qualidade que precisamos dar nas relações entre trabalho, educação e escola. E não apenas para pensar na matriz específica do trabalho (embora com uma incidência especial ali), mas para compreensão do trabalho (no sentido genérico de atividade humana criativa) como método geral de educação que permite instituir a práxis necessária à apropriação e à produção do conhecimento científico, desde a concepção marxista. (CALDART, 2013, p. 22)

A ampliação dos estudos e da aplicação da educação politécnica advém da crítica feita pelo MST aos novos padrões produtivos na agricultura, uma vez que esta prioriza o trabalho alienado. Nos princípios e métodos atuais de produção no campo, mesmo o agricultor possuindo a terra, ainda assim, “[...] passa a ser desapropriado do controle (que inclui conhecimento) dos processos de trabalho”. (CALDART, 2013, p.22)

A chamada ‘revolução verde’ (expressão da segunda revolução agrícola antes mencionada, mas exacerbada pela terceira) expropriou dos agricultores a capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza, o domínio do processo de produção, gerando dependência quase total de agentes externos que determinam operações a cumprir. (CALDART, 2013, p. 22-23)

A Reforma Agrária Popular exige, portanto, diferentes demandas formativas. A matriz científica e tecnológica da agroecologia impõe novas exigências de conhecimentos científicos sobre a natureza e sobre a produção, de forma que o próprio agricultor precisa assumir a postura de pesquisador da realidade.

Temos discutido que não há como preparar trabalhadores hoje, na perspectiva de construção da agricultura camponesa, sem que compreendam o embate de modelos de agricultura e as relações em que seu trabalho se insere: do ponto de vista político, compreender o confronto entre capital e trabalho, o embate de classes. No plano econômico, compreender a matriz de produção, de modelo de desenvolvimento, situando o lugar da unidade no sistema geral da economia da região ou do estado, e do ponto de vista tecnológico, apropriar-se da matriz da agroecologia, seus desdobres, implicações e desafios de estudo das bases científicas da produção e de construção de novos conhecimentos necessários às opções da matriz produtiva. (CALDART, 2013, p. 23)

Além do preparo teórico-acadêmico, da produção do conhecimento, do vínculo que o trabalho deve ter com a formação humana, outro aspecto fundamental da formação dos trabalhadores na perspectiva da construção da agricultura camponesa, pautada na agroecologia, consiste em prepará-los politicamente para se posicionar no mundo. Lutar contra o capital no contexto atual exige posicionamentos cada vez mais complexos e “[...] os traços formativos que vamos intencionalizando precisam dar conta do rigor da análise e

também da condução da ação coletiva organizada”. (CALDART, 2013, p. 18)

[...] em suma, nunca foi tão necessário o exercício prático da concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento, como desafio que precisa ser iniciado com as novas gerações e que precisa ser trabalhado com os sujeitos adultos formados desde outra concepção. Da mesma forma que se apuram ou se refinam as demandas de organização coletiva e de formação política. (CALDART, 2013, p. 18)

Se há mudança na produção, há mudança na educação. E, nesse sentido, a relação entre trabalho e educação se impõe novamente como uma questão a ser debatida e problematizada. No MST, a relação entre educação e trabalho sempre esteve pautada na compreensão de um trabalho útil necessário, também defendidos por Pistrak (2011) e Shulgin (2013), grandes influenciadores da Pedagogia do Movimento. O enfoque educacional a que o MST se propõe na atualidade emerge da exigência em responder à necessidade formativa dos trabalhadores para que os mesmos tenham condições de compreender o embate entre as lógicas de agriculturas e de suas conexões com a luta de classes. A politecnicidade, portanto, é reforçada nos espaços formativos do Movimento.

A politecnicidade⁶⁰ representa para o MST mais do que uma formação para o trabalho. A preocupação com a educação do MST, sobre este aspecto, incide na desalienação e na desmercantilização da vida dos seres humanos e da natureza de forma a reforçar a necessidade da ciência e da produção estarem a serviço da classe trabalhadora. “O ser humano a ser formado em nosso tempo precisa aprender que existem alternativas e que o capitalismo é uma forma histórica (não imutável)” (CALDART, 2014, p. 157). Uma experiência do âmbito das práticas educativas que tem sido realizada nas escolas do MST é o vínculo entre educação e trabalho nos cursos técnicos oferecidos pelo IEJC, que posteriormente passou a ser a principal referência para as escolas técnicas de formação em agroecologia do MST.

Um de nossos primeiros cursos nessa perspectiva, o ‘TAC’, Técnico em Administração de Cooperativas (hoje Técnico em Cooperativismo), completou 20 anos em 2013, iniciando nesse ano sua décima quarta turma no Instituto de Educação Josué de Castro. Em 2007 fizemos um seminário para discutir dilemas da formação técnica, buscando entender as subversões que estávamos tentando fazer na lógica dominante da educação profissional, justamente para atender nossos objetivos formativos. As necessidades de nossa realidade exigem uma especialização profissional, mas combinada com uma formação cada vez mais alargada, com conhecimentos científicos

60 “O politécnico é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas dimensões. [...] Politécnico não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais. É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas, e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho. Somente tal combinação pode dar um caráter técnico ao ensino do trabalho”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

de fundo e de perspectiva mais totalizante sobre a realidade de atuação dos nossos estudantes, algo que justamente nos parecia estar relacionado à concepção de politécnica. Quando retomamos nossos estudos sobre educação politécnica, trabalhamos com uma compreensão buscada especialmente em suas formulações originárias, em Marx e nos pedagogos do período inicial da revolução russa de 1917, os primeiros a fazer essa formulação desde práticas educativas concretas e em um contexto revolucionário, obviamente fazendo a contextualização das realidades históricas em que foram produzidas suas ideias e cotejando com nosso contexto atual (CALDART, 2013, p. 19)

Ainda sobre este aspecto, adverte-nos Caldart (2017, p. 269), no âmbito da educação escolar, a educação politécnica de fundamento marxista não pode ser confundida com profissionalização, ou com educação profissional, e “[...] menos ainda com uma preparação (‘mais sofisticada’) para o mercado de trabalho capitalista”. O que se tem, portanto, é a tentativa de desenvolver a escola do trabalho, aquela capaz de estabelecer objetivos formativos que extrapolem a relação estreita com o trabalho, ao passo que desenvolve autonomia, habilidades organizativas e colaborativas, criticidade, apropriação dos conteúdos científicos, por fim, que auxilie numa prática que, ao invés de aprisionar os sujeitos em seu processo, promova sua auto-libertação.

Fomos aos poucos compreendendo que a consciência de que a escola não é o único lugar de educação, além de nos permitir identificar as determinações gerais do que ali acontece ou pode acontecer, alarga as preocupações pedagógicas da escola e ajuda na derrubada cultural dos muros que a separam do mundo da vida e da história real. E em determinado momento conseguimos formular como síntese a importância para nosso projeto de pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo. (CALDART, 2015, p. 10)

Um dos passos possíveis para que se realize a escola do trabalho é o desenvolvimento do Complexo de Estudo, termo cunhado por Pistrak (2011). O estudo dos Complexos vem sendo realizado pelos integrantes do MST há muito tempo, porém, houve muitas dificuldades na aplicação prática na área educacional. Há vários problemas, mas o principal talvez seja a dificuldade em realizar, na prática, a dinâmica entre trabalho e educação, ensino e produção. Na medida em que as dimensões do trabalho emancipatório e a auto-organização não estão sedimentadas no plano formal de estudos da escola, e não estão conectadas às atividades de ensino, estas “[...] vão sendo expelidas pela forma escolar, especialmente em tempos de ingerência mais fortes de políticas educacionais que caminham

na direção oposta”. (CALDART, 2015, p. 26)

Na leitura de hoje, entendemos que esse problema se refere à relação entre teoria do conhecimento e ensino, algo que não costuma ser objeto de formação e de discussão entre os educadores: entender que concepções de conhecimento estão presentes nas diferentes práticas educativas, nos conteúdos e nos métodos de ensino. Muitas vezes se tenta juntar, sem saber disso, princípios metodológicos de uma determinada concepção com uma lógica de rol de conteúdos que traz embutida outra concepção de conhecimento: na prática, então, muitas vezes não se consegue chegar ao conhecimento em concepção alguma. (CALDART, 2015, p. 25-26)

O esforço passa a ser, então, na afinação entre teoria e prática. As análises da realidade em que o MST está circunscrito exigem uma retomada da fundamentação teórica que sustenta sua pedagogia. Os Complexos de Estudo vêm sendo realizados nas Escolas Itinerantes do Movimento dos acampamentos do estado do Paraná, em outras também, como bem apurou nossa pesquisa, porém, os resultados dessa experiência não se restringem a essa modalidade de ensino, podendo ser apreendido em outras esferas educacionais. Por Complexos de Estudo compreende-se:

Complexo significa oposto. Por complexo deve-se entender a complexidade particular de um fenômeno tomado da realidade e que reúne ao seu redor determinado tema central ou ideia. O conceito de complexidade no ensino inclui em si a ligação, a união, a unificação, mas não se limita a isso. Alguns acreditam que a essência do sistema de complexos consiste exatamente na ligação entre as disciplinas que são ensinadas na escola. Disso eles deduzem que a ideia de complexidade é tão antiga quanto a própria pedagogia, como já falava Platão ‘da harmonia e inter-relação de todas as ciências’. A ligação, a união consiste de fato na característica essencial do sistema de complexos, no entanto a essência da questão não está na ligação de disciplinas escolares, mas na ligação dos fenômenos que de fato encontram-se na vida, e no estudo destes fenômenos em sua complexidade, em suas interações, no estudo da correlação entre fenômenos. (DECLARAÇÃO SOBRE OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ESCOLA DO TRABALHO, 2017, p. 313)

Dito de outra forma

A finalidade da escola é proporcionar à criança compreensão da realidade viva. Isso só pode ser obtido esclarecendo-se as relações entre os fenômenos na vida real, iluminando estas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem. Para esclarecer as conexões reais, é preciso distinguir o essencial do secundário e falar exatamente sobre o que é essencial, o mais importante, o mais decisivo. Eis porque é imperativo que o conteúdo do complexo seja ditado pela vida, seja definido por esta vida. (KRUPSKAYA, 2017, p. 125)

Desta feita, o ensino não se limita à escola. O método não se limita ao método de ensino escolar, mas a uma lógica na organização geral na educação. Antes de tudo é uma base

para se pensar as várias dimensões educativas da relação entre educação e trabalho. No âmbito da educação do MST, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados como: os conteúdos; concepção e método; e conhecimentos científicos e tecnológicos. A tentativa é superá-los em busca de uma maior compreensão que possibilite apreender as relações, as contradições, apropriações, etc., em torno das diferenças entre os padrões de produção no campo. Sobre este aspecto afirma Caldart (2015, p. 27, grifos da autora) que nunca na história do MST foi tão necessária a apropriação histórico-dialética do conhecimento; nunca foi tão necessário os estudos relacionados ao “[...] *desenvolvimento histórico da relação ser humano e natureza mediada pelo trabalho*”

Na atualidade, um dos desafios do MST é construir coletivamente no processo formativo dos educadores e da organização geral da escola o vínculo entre o trabalho no campo e a agroecologia. Para este feito, defende o Movimento, é necessário rearticular os objetivos da escola e reorganizar os planos de estudo, conectando os objetivos e conteúdos ao trabalho, por meio dos complexos de estudo.

Uma das diferenças importantes que já conseguimos identificar em relação a práticas anteriores é que no sistema de complexos o movimento não pode ser linear. Não se trata de escolher as porções da realidade, tematizá-las e então subordinar todos os demais elementos do processo educativo a elas, ou mesmo ao trabalho que lhe corresponde. Do que se trata, exatamente no exercício do método que se visa à apropriação, é de colocar todos os elementos em relação implicando-se mutuamente, incidindo uns sobre os outros em uma dinâmica que inclui momentos de síntese que orientam o trabalho cotidiano. O complexo é a tentativa de organizar o estudo desde relações que permitam tratar das relações constitutivas da realidade. E o que evita que esse movimento todo seja aleatório (e então o que deve ter primazia em determinados momentos) é a clareza coletiva dos objetivos formativos pelos quais se está trabalhando, que então não podem ter uma formulação geral e abstrata, mas precisam considerar o tempo histórico, a realidade concreta em que a escola se insere, os desafios formativos mais amplos, a idade dos estudantes, sendo uma formulação coletiva da escola e das organizações de trabalhadores a que se vincule. (CALDART, 2015, p. 31-32)

Em outros termos, a agroecologia tem desafiado o vínculo de todos esses elementos, rearticulando-os na pedagogia do MST, ao passo que cria novas demandas e novas lutas.

A tarefa é construir, como parte do plano de estudos das escolas, o eixo ou um programa de estudos politécnicos, desde a agricultura (camponesa) e suas relações. [...] Mas para organizar este estudo na escola é necessário decompor o *complexo tecnológico da agricultura*, identificando conteúdos que precisam ser apropriados. [...] identificamos pelo menos três grandes blocos ou conjuntos de conhecimentos que poderiam integrar este eixo de estudos nas escolas: (1) estudos sobre a natureza, como ambiente e ser humano em relação; (2) estudos sobre os processos tecnológicos e técnicos que constituem a produção agrícola, entendida no sentido amplo que inclui

cultivos, criações, atividades extrativistas e beneficiamento de produtos e (3) sistemas alimentares nos quais a agricultura se insere. (CALDART, 2017, p. 315, grifos da autora)

Os estudos da natureza vinculados à agroecologia implicam relacionar-se com ela de modo a não esgotá-la; significa estabelecer uma relação de produção consciente, de longo prazo. O eixo norteador é compreender a natureza por meio da agroecologia, o que seria, por sua vez, compreender como se constituem e se reconstituem os ecossistemas, e como estes se relacionam com os contextos sociais, culturais. No que diz respeito ao ensino, é articular as ciências naturais e sociais em busca de novos conhecimentos coletivos e não destrutivos.

Os estudos sobre os processos tecnológicos e técnicos partem da visão de que a agricultura é uma atividade econômica que produz alimentos cujo princípio ecológico e social envolve o trabalho direto e que, portanto, depende da organização de sua base produtiva (conhecimento de base científica – autogestão – distribuição – mercado – consumo). A questão pedagógica implica em estabelecer relação em todos os níveis que envolvem a produção de conhecimentos, auto-organização da produção, formas de produção, relações mercadológicas e qualidade dos produtos produzidos e consumidos, em um universo escolar em que o ensino esteja intimamente vinculado a um novo modo de pensar a produção.

Os sistemas alimentares, por sua vez, a partir da produção, estabelecem um caráter econômico que parte do entendimento de que há nos espaços produtivos (conhecimento e mercadorias) a luta de classes, e que os sistemas políticos controlam as relações, as estruturas e as relações sociais que “[...] influenciam nas relações das pessoas com a produção e o consumo de alimentos, sistemas culturais, relacionados a valores e modo de vida, por exemplo, hábitos alimentares”. (CALDART, 2017, p. 318)

Do ponto de vista metodológico, pensando em como estudar de forma articulada (e na relação teoria e prática) estes conjuntos de conhecimentos, entendemos que um caminho importante é o de buscar reproduzir no modo de estudar alguns movimentos da própria constituição da agroecologia como ciência. Uma forma de fazer isso é ter os *agroecossistemas* (unidades básicas de estudo e de intervenção prática da agroecologia) como referência integradora do estudo. Um agroecossistema é constituído por diferentes sistemas produtivos (sistema agrícola, pecuário, extrativista, agroflorestal, de processamento de alimentos) por recursos naturais, pelas pessoas (indivíduos, famílias e coletivos) em suas relações de trabalho e convivência, pelas instalações de trabalho e área de moradia. (CALDART, 2017, p. 318, grifos da autora)

O principal exemplo de uma educação que se apropria da agroecologia como valor

fundamental do ensino refere-se aos cursos técnicos em agroecologia do MST⁶¹ no estado do Paraná. Esses cursos técnicos originaram-se no momento em que o Movimento assumiu a agroecologia como matriz produtiva, e os objetivos versam sobre a formação de técnicos, contudo, técnicos militantes que assumam os conhecimentos técnico-científicos da agroecologia nos assentamentos e que disseminem o conhecimento e a prática agroecológica para outros espaços, mas, sobretudo, que assumam a visão política e filosófica da agroecologia, enquanto uma matriz produtora capaz de conquistar espaço na luta de classes.

O Paraná se destaca por ser o Estado que mais possui Centros/Escolas de formação do MST, com 5 no total, sendo eles: Escola Iraci Salete Strozak, localizada no município de Cantagalo; Escola Ireno Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu, ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro); Escola Milton Santos (EMS) em Maringá; Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) no assentamento Contestado, localizado no município da Lapa e a Escola José Gomes da Silva (EJGS) no Assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçu. (NOVAES; PIRES, 2016, p. 112)

De acordo com Guhur (2010), as principais características das concepções pedagógicas que a educação profissional do campo assume, em especial do MST, é a coletividade, a gestão democrática entendida como participação da comunidade escolar em todo o processo pedagógico, e a concepção da formação humana, isto é, a formação integral integrada ao processo de ensino. O vínculo entre educação e trabalho e educação do campo na perspectiva do MST tem por objetivo central o desenvolvimento do campo, como extensão do desenvolvimento da vida.

Os cursos técnicos em agroecologia do MST organizam o trabalho pedagógico nas escolas a partir do acúmulo proporcionado pela IEJC. O Instituto Josué de Castro apresenta a fundamentação teórica e metodológica da pedagogia e os princípios educacionais do MST, sobretudo, por meio dos documentos do ITERRA e, principalmente, pela ação prática que desenvolvem. O principal documento do ITERRA é o Caderno nº 6, o que apresenta o método pedagógico e aquele que tem influenciado os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de formação em agroecologia do MST. De acordo com Guhur (2010, p. 156), os elementos que orientam as escolas técnicas do Paraná/PR são: “[...] a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a coletividade e a estrutura orgânica; a gestão democrática e a auto-

61 “Os cursos surgem com o objetivo de formar ‘técnicos militantes’, com conhecimento teórico-prático para efetivar uma matriz produtiva fundamentada na agroecologia, com conhecimento sobre o MST, sobre o modelo orgânico dos assentamentos, mas principalmente, sobre a postura e visão política filosófica da agroecologia, em termos internos esses técnicos foram chamados de ‘técnicos de pés no chão’ (TONÁ, 2011)” (PIRES, 2016, p. 103)

organização; e a pesquisa”.

As categorias que estruturam a Pedagogia do MST já foram apresentadas no capítulo II, porém, em certos aspectos, apresentam funcionamento particulares por estarem articuladas nas escolas técnicas de formação. Sendo assim, o sistema de alternância divide o momento formativo em dois tempos, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. É por meio desses Tempos que os estudantes devem se organizar e estabelecer a organicidade exigida entre teoria e prática, participando ativamente das lutas dos Movimentos dos quais fazem parte, mantendo a dinâmica de seus coletivos, como um dos critérios para fazerem parte desses cursos.

As atividades que são desenvolvidas durante o Tempo Escola são denominadas de Tempos Educativos, e têm por objetivo reforçar princípios da Pedagogia do MST. Os Tempos Educativos visam “[...] contribuir no processo de organização (acento maior no tempo escola) e auto-organização dos educandos (acento maior no tempo comunidade)” (ITERRA, 2004, p. 23). Os Tempos buscam contribuir para que os estudantes aprendam a organizar melhor o tempo pessoal e o tempo coletivo, como forma de reforçar o indivíduo e o coletivo ao mesmo tempo. “É um meio para se garantir os fins que se deseja alcançar, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade.” (ITERRA, 2004, p. 23).

Os Tempos Educativos mais comuns nos cursos técnicos do MST podem ser representados pela tabela que segue, ressaltando que eles não são obrigatórios e podem ser organizados de acordo com a necessidade da turma, do local, do processo educativo que está se desenvolvendo, do conteúdo, do foco da formação, etc.

TABELA IV: Tempos educativos da Educação Profissional do MST

<p>a) Tempo Formatura: tempo diário do conjunto da Escola destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais, cultivo da mística da coletividade da Turma, da Escola e de toda classe trabalhadora; cultivando a identidade latino-americana e o internacionalismo.</p> <p>b) Tempo Aula: tempo diário, sob a orientação de um/a educador/a, destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo.</p> <p>c) Tempo Trabalho: espaço de tempo diário para realizar as tarefas necessárias ao bom funcionamento da Escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades da escola.</p> <p>d) Tempo Oficina: tem por finalidade o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades (aprender a saber fazer), visando alcançar as metas de aprendizagem previstas, sob orientação de um monitor.</p> <p>e) Tempo Cultura: destinado ao cultivo e à socialização, à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade da turma.</p> <p>f) Tempo Reflexão Escrita: tempo pessoal destinado ao registro das reflexões, em caderno pessoal e específico, das vivências, da percepção dos aprendizados sobre o dia a dia.</p> <p>g) Tempo Esporte e Lazer: tempo destinado à educação corporal através de exercícios físicos diversificados. Sempre que possível, exercícios que visam ação conjunta/coordenada.</p> <p>h) Tempo Núcleo de Base: tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do curso, mística, estudos, trabalho e outras tarefas delegadas pelo Centro e o Curso.</p> <p>i) Tempo Estudo: tempo destinado a estudos de recuperação, reforço de aprendizado ou leituras indicadas pelos educadores/as.</p> <p>j) Tempo Leitura: tempo destinado à leitura dirigida individual.</p> <p>k) Tempo Seminário: tempo destinado ao aprofundamento de um determinado assunto; análise de conjuntura; momento de socialização e avaliação de experiências.</p>

Fonte: Adaptado de Santos (2015a, p.55-56).

De forma já elucidada no capítulo II, apresentamos a concepção de trabalho do MST na sua Pedagogia e nas suas escolas. Contudo, como o intuito é averiguar se os princípios educacionais do Movimento adentram aos espaços formativos dos cursos técnicos em agroecologia, entendemos ser necessário reforçar que a relação entre trabalho e educação é igualmente estruturante nos Projetos Político-Pedagógicos que orientam a formação para a agroecologia.

Nos cursos técnicos estudados, os educandos envolvem-se em trabalhos diversos na escola: limpeza dos espaços coletivos, preparo das refeições, manutenção e reparo das estruturas e equipamentos, tarefas administrativas (como secretaria, organização de materiais, biblioteca...), cuidado com as crianças (na chamada ciranda infantil), construção ou reforma de instalações, além do trabalho economicamente produtivo, que no caso em estudo, é o trabalho agrícola. O trabalho é normalmente organizado em Setores, cuja denominação/organização varia de escola para escola. O trabalho produtivo no campo da agroecologia também pode ocorrer nas Unidades de Produção Agroecológica-UPA, que existiram em algum momento em todas as quatro escolas do MST no Paraná, permanecendo atualmente apenas no CEAGRO e na ELAA (nesta última, com a denominação de Unidades Camponesas Agroecológicas-UCAs). As UPAs (ou UCAs) são atividades práticas em agroecologia, com finalidade de produção, demonstração ou experimentação, desenvolvidas por grupos de educandos, na área da escola, envolvendo planejamento e avaliação do processo. Normalmente são desenvolvidas num tempo educativo específico e podem estar ou não integradas às atividades dos setores. [...] As potencialidades desse trabalho aparecem diretamente vinculadas à luta social e à organização coletiva, à busca da subversão do atual estado de coisas, fortalecendo o pertencimento a um projeto político que vai além da luta pela terra. (GUHUR, 2010, p. 160-161)

O objetivo dos cursos é formar técnicos/militantes com conhecimento teórico e prático sobre a agroecologia de modo a “[...] participar ativamente do processo de construção e da transição agroecológica dos assentamentos e acampamentos da reforma-agrária”. (PIRES, 2017, p. 397).

A coletividade, gestão democrática e auto-organização dos estudantes são pilares da formação da Pedagogia do MST e estão intimamente ligados, sendo possível afirmar que não se realizam separadamente. A coletividade é um processo em construção que depende de uma organização democrática das decisões, que implica, por sua vez, a auto-organização dos membros da coletividade, porém, uma auto-organização que pressuponha os interesses do coletivo da escola/curso e do Movimento.

De acordo com Santos (2017, p. 362), é possível afirmar que os fundamentos teóricos e metodológicos nos centros de formação em agroecologia do MST/PR estão vinculados aos “[...] princípios filosóficos e pedagógicos da educação e da Pedagogia do Movimento Sem Terra”. A pesquisa que a autora realizou, versou sobre uma análise do Curso de Agroecologia da Escola Milton Santos (EMS) localizada em Maringá, Paraná⁶². Na EMS,

62 A pesquisa trouxe elementos sistematizados de como o a Pedagogia do MST, seus métodos e concepções se realizam em associação à agroecologia sob a ótica da gestão democrática. Os resultados reafirmaram que os princípios seguem sendo os mesmos desde a gênese do MST, e os métodos são provenientes das experiências do IEJC.

os critérios de auto-organização dos estudantes de forma coletiva e democrática⁶³ viabilizam a realização do projeto político-pedagógico do Movimento e tem possibilitado o desenvolvimento dos estudos em torno das práticas da agroecologia. A organicidade, dada por meio da gestão democrática, baseia-se em princípios e ações de uma sociabilidade coletiva, que tem sido capaz de inserir os educandos e educandas numa prática de autoformação, e formação crítica necessária ao Movimento.

As atitudes e habilidades de pesquisa, por sua vez, também fazem parte desse processo sendo fundamentais para a organização do Movimento, pois sem pesquisa não há conhecimento científico para fazer a transformação, além de ser instrumento político essencial na formação de quadros do MST.

De acordo com Guhur (2010, p. 238-239, grifos da autora), uma das principais características que pôde constatar nas escolas/cursos técnicos em agroecologia do Paraná foi o desenvolvimento do método conhecido por Diálogos de Saberes (DS).

Vimos que o DS inspira-se, de um lado, na experiência histórica das comunidades camponesas e na educação popular e, de outro lado, fundamenta-se na produção científica em três campos: a pedagogia freiriana; a agroecologia; e o materialismo histórico-dialético. Trata-se de um **campo de referências amplo**, colocando-se a necessidade de pesquisas que busquem investigar detidamente as conexões, mediações e contradições entre os diversos campos. [...] Avaliamos que, **na base dos movimentos sociais**, o DS pode contribuir para a compreensão da necessidade da agroecologia como resistência dos camponeses, associada à luta política pela superação de sua condição de exploração. O DS vem também ao encontro a duas necessidades trazidas pela agroecologia: recuperar o saber camponês e convocar o sujeito camponês a uma postura ativa, de busca da ciência ecológica, preparando os técnicos que serão os mediadores deste processo. [...] O Diálogo de Saberes começa a ser trabalhado **nas escolas técnicas** do MST, no Paraná, como uma unidade didática (2005) e, a partir de 2007, também como base para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que passou a consistir numa sistematização desse processo teórico-prático, conduzido de maneira cientificamente mais rigorosa, objetivando-se chegar a uma proposta de desenho e manejo dos agroecossistemas.

O Diálogo de Saberes é, portanto, um método elaborado no contexto da formação das escolas técnicas em agroecologia, com o intuito de orientar as relações entre os técnicos formados e os trabalhadores rurais, resgatando os saberes dos indivíduos envolvidos no campo e criando um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares e coletivos.

63 “[...] a participação efetiva, compreendida por nós como uma das dimensões da GD na EMS, ainda não existe plenamente, podemos afirmar que são instaurados processos e construídas condições reais de participação dos sujeitos neste processo, no entanto, uma efetiva participação requereria um processo de democratização mais amplo, tal qual, uma real autogestão” (SANTOS, 2017, p. 380).

Em suma,

A constituição de centros/escolas de agroecologia do próprio Movimento tem a ver com a transição que o MST assume, no âmbito da produção para uma produção agroecológica que respeite os seres humanos e o meio ambiente, mas principalmente com a intencionalidade política pedagógica do Movimento, que busca um projeto emancipatório para a classe trabalhadora, sendo assim, a agroecologia é componente crucial para a problematização do MST em torno do que fazer, enquanto um MS circunscrito numa lógica de sociedade, mas que se coloca contrário a ela, a agroecologia apresenta ao próprio MST a discussão da organização da vida visando a continuidade da vida no campo, pois demonstra a barbárie do capital no campo e incita os sujeitos Sem terra a se posicionarem. (SANTOS, 2017, p. 363)

4.1.1 – Desafios da educação para a construção da Reforma Agrária Popular

Os desafios educacionais que o MST deve enfrentar para a construção da Reforma Agrária Popular extrapolam a luta pela terra, pela exigência do aumento do número de escolas no campo e pela hegemonia pedagógica nessas escolas. Esses desafios esbarram no direito social e subjetivo à educação, ao acesso público e gratuito, ao conhecimento e ao patrimônio cultural humano.

Em pleno século XXI, o Brasil, como sétima economia mundial em produção de riqueza mantém “[...] mais de 13 milhões de analfabetos absolutos” (FRIGOTTO, 2014, p. 53). O ano de 2016 foi o ano em que o Ensino Médio se tornou obrigatório e, no entanto, sequer a universalização do acesso ao Ensino Fundamental foi alcançada, tampouco a qualidade estrutural é oferecida, como bibliotecas, laboratórios, centros de lazer, prédios pedagógica e didaticamente adequados⁶⁴, materiais didáticos, professoras e professores com formação geral e específica bem remunerados e com jornadas de trabalho que lhe ofereçam condições dignas de existência. Estamos diante de um cenário que tem negado o direito à educação básica à maioria da população brasileira.

⁶⁴ A maioria das escolas públicas não oferece salas de aula que respeitem as idades dos alunos e alunas, isto é, a mesma carteira de estudos é utilizada por uma criança de 6 anos e por um adolescente de 17 anos em períodos alternados. Como é possível uma carteira se ajustar a um corpo infantil e um outro juvenil ao mesmo tempo? As salas são quentes e se possuem ventiladores estão tão precários que o barulho de seu funcionamento compete com a voz dos profissionais. As lâmpadas, cuja função é iluminar o espaço, seja porque as janelas são pintadas de preto por falta de cortinas, seja porque as salas são utilizadas no período noturno, produzem reflexo nas lousas inutilizando, muitas vezes, grande parte do espaço destinado à escrita. As lousas, na mesma medida, estão rachadas. As tomadas funcionam precariamente. Não há equipamentos multimídias condizentes com o PPPs e com o que está disposto nas Legislações sobre educação, entre outros inúmeros exemplos.

Em mesma medida, assistimos Ao avanço da política imperialista na educação brasileira adentrando os espaços públicos e ditando as regras da formação da juventude.

De fato, a formação cultural da grande maioria das crianças e jovens brasileiros é quase que monopólio dos setores dominantes. Esse processo de controle do aparato educativo pelo capital é tão naturalizado que já não causa constrangimento ao governo Federal (no Plano de Desenvolvimento da Educação, no Programa de Ações Articuladas, no Plano Nacional de Educação/ Lei 13.005/14 e na defesa da direção do Sistema S, dirigido pelo patronato, sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/Pronatec, via de regra em cursos de curtíssima duração: 90% de até 150 horas) e aos governos estaduais e municipais (por meio da assessoria das fundações que operam o referido movimento empresarial, como Airton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros) assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades empresariais, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. (LEHER, 2014, p. 76)

Os setores dominantes, os chamados empresários da educação, que há anos influenciam a política pública educacional, compreendem que o domínio intelectual e moral é componente indispensável para a valorização e a reprodução do capital. A Educação Básica, predominantemente de posse e de responsabilidade do Estado, tem sido um setor amplamente disputado por grandes corporações educacionais, que nada mais são que corporações que visam à valorização do capital e, portanto, destinam-se a ditar as regras para a formação da juventude para o trabalho. Nesse caso, a regra passa a ser aumentar a produtividade sem, com isso, aumentar a renda média *per capita*.

Um dos indicadores do aumento da produtividade é o desenvolvimento do setor tecnológico e o educacional, embora não sejam estes os únicos elementos responsáveis pelo impulsionamento do setor produtivo. “A primeira instância superestrutural responsável pela formação de intelectuais comprometidos com o projeto dos que vivem do trabalho seria a escola” (KUENZER, 2017, p. 352).

Ao assumirem a cena da política de desenvolvimento, financiamento e avaliação educacional, os empresários da educação estipulam os critérios de uma educação de qualidade que, segundo Freitas (2014, p. 62), é “[...] saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado”. Para os empresários, semelhante ao funcionamento de suas empresas, continua Freitas (2014, p. 62) “[...] tudo é uma questão de gerenciamento e competição”.

[...] um país que pague renda média menor a seus trabalhadores pode

produzir bens e serviços mais baratos e permitir maiores lucros aos empresários: melhora a competitividade. Sem educação de ‘qualidade’ não se amplia o número de formandos e com poucos formandos o salário médio sobe ao invés de descer. Lei da oferta e procura. (FREITAS, 2014, p. 62)

Entre muitos setores que têm se organizado nos últimos anos na tentativa de salvar a educação privatizando-a, encontra-se o Movimento Todos Pela Educação⁶⁵. Fundado em 2006, esse movimento autodenomina-se um “[...] movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e dos jovens a uma Educação Básica de qualidade” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.1). O Todos Pela Educação tem alçado patamares na disputa pelo conceito de educação, como se fosse um movimento formado por especialistas e, com isso, tem conseguido colocar em pauta seus parâmetros e métodos da formação das crianças e dos adolescentes.

[...] é desnecessário fazer uma análise mais profunda para demonstrar a crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado, além das propostas de despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade. Exemplo disso é a flexibilização por que têm passado as diretrizes curriculares, em particular as dos ensinos médio e superior, apesar dos acirrados enfrentamentos das entidades e dos movimentos comprometidos com os trabalhadores. (KUENZER, 2017, p. 352)

Particularmente para o MST (2014. p. 15), no balanço dos 30 anos de sua educação, um dos desafios a ser enfrentado é a política educacional dominante cuja marca é a inclusão excludente, ou a inclusão massiva do conjunto dos trabalhadores nas escolas junto ao rebaixamento na qualidade da educação, que proporciona a exclusão ao acesso dos bens sociais, culturais e econômicos produzidos historicamente. Amplia-se a escolarização em números absolutos, contudo, rebaixa-se a qualidade e mantém a hierarquização entre as classes, entre aqueles que sempre obtiveram acesso à educação inclusiva, daqueles que mesmo dentro das escolas, estão apartados.

O que especialmente devemos ajudar a denunciar/enfrentar é a ingerência dos empresários na política educacional, através do ‘Movimento Todos pela Educação’ e suas implicações principais: ofensiva das grandes empresas capitalistas sobre secretarias de educação ou diretamente sobre as escolas; visão dependente e (mais uma vez) colonizada de copiar programas de fora

65 “O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas, a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na Educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d, p.1).

(especialmente dos EUA); retirada da autonomia das escolas, dos educadores que passam a ser preparados como executores de uma pedagogia padronizada por testes, cartilhas produzidas pelas empresas, e remunerados pelo desempenho; educação cada vez mais unilateral, voltada à formação de mão de obra (para aumentar o chamado ‘exército industrial de reserva’), na dualidade que prevê uma pequena elite de trabalhadores com qualificação mais sofisticada e a imensa maioria com qualificação mínima para empregos precários, com exacerbação, nesse caso da cisão entre trabalho manual e intelectual, prática e teoria...(MST, 2014, p. 15)

De acordo com Freitas (2014, p. 63), o modelo internacional que o Todos Pela Educação tem tentado implementar no Brasil é o modelo norte-americano, que enfatiza a ideia de crise e reforça a necessidade de se reformar o sistema educacional numa dimensão que defende, sobretudo, o direito à aprendizagem e não o direito à formação humana. É nesse sentido que defendem o estreitamento curricular e banalizam a formação das ciências humanas. Ultimamente, nas avaliações – nacionais e estaduais – que medem os índices de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, o foco é dado às disciplinas de português e matemática. “O apelo ao básico é visto como politicamente correto, pois tem um sabor de distribuição do conhecimento básico a todos, dando a impressão de uma política de garantia de direitos para todos” (FREITAS, 2014, p. 64). Contudo, na atualidade, o básico tornou-se o mínimo, reduzindo drasticamente os conteúdos escolares.

Os princípios que defendem os empresários da educação direcionam o financiamento e as diretrizes das políticas públicas para a educação cujo objetivo principal é a qualificação para o trabalho em tempos de valorização do capital. No espaço escolar, local em que as políticas são apreendidas, o que está em jogo é o controle político e ideológico, dos corpos e das decisões. O discurso é por qualidade, por democracia, por acesso, permanência, etc., porém, os dados da realidade demonstram o contrário. Tomemos como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶⁶, o principal indicador da qualidade da educação básica do País lançado em 2007.

De acordo com o IDEB, a meta para a educação nacional, numa escala de 0 a 10, pretende ser de 6.0 para o ano de 2022. Esse patamar correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶⁷. O IDEB é um

⁶⁶ Utilizamos os dados do IDEB e da OCDE por serem dados oficiais e apresentarem um parâmetro geral dos índices da educação nacional comparados aos índices da educação internacional. Porém, não entendemos que esses índices de avaliação de fato auxiliem e meçam a qualidade da educação no País. Os dados utilizados serviram de contraponto para afirmar que, mesmo operando por um sistema fraudulento e enviesado, as expectativas oficiais para a educação do País são baixas.

⁶⁷ “A matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a OCDE, um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que associa-se às estruturas anteriormente existentes de bancos de financiamento (Banco Mundial, Bird). Ela é responsável pela avaliação

condutor de políticas públicas e é calculado a partir de dois componentes básicos: fluxo escolar (aprovação dos estudantes) e as médias de desempenho das avaliações aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). “As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos” (INEP, 2018, p.1).

O índice nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem evoluindo progressivamente desde que o Ideb começou a ser calculado, em 2005, permitindo o monitoramento das escolas e das redes de ensino. O Ideb passou de 3,8, em 2005; para 5,5, em 2015, superando as metas estipuladas. [...] Os anos finais do Ensino Fundamental também melhoraram no índice, passando de 4,2, em 2013; para 4,5, em 2015; embora não tenham alcançado a meta para este ano, de 4,7.[...] O Ideb do Ensino Médio não alcançou a meta e mantém o índice de 2011. O objetivo era que chegasse a 4,3; mas o Ideb continua na casa dos 3,7. Apenas dois estados alcançaram a meta: Pernambuco e Amazonas. Quase a totalidade dos alunos está matriculada na rede estadual e o baixo desempenho reforça a urgência pela reforma do Ensino Médio, que vai flexibilizar e criar uma nova arquitetura capaz de atrair os jovens. (INEP, 2018, p. 1)

É notável que as estratégias adotadas pelos governos são abstratas, bem como a análise dos problemas. As metas anunciadas, tendo seus índices aumentados ou não, em nada correspondem à real situação da educação pública brasileira. Os resultados são meramente quantitativos, ficando a qualidade restrita ao número de reprovos e desempenho nos exames, que, vale ressaltar, avaliam somente as disciplinas de português e matemática, ignorando quaisquer outras disciplinas que compõem o currículo. Dessa forma, pouco se sabe sobre o que é um país nota 4 ou nota 6.

Os parâmetros técnicos baseados nos índices dos países da OCDE mascaram a real situação educacional brasileira, estabelecendo um ranqueamento sem critérios, apoiado apenas no senso comum e na ilusão de que toda a movimentação na área educacional que envolve mudanças na legislação, na forma de financiamento, no conteúdo escolar etc., relaciona-se com o compromisso da melhoria da educação. Espera-se que a meta nacional seja 6 em 2022, mas não se leva em consideração que em 2022 os países modelo da OCDE

em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências pelo exame do Pisa. Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram ‘doar recursos para a educação’. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – como a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação” (FREITAS, 2014, p. 64-65).

provavelmente estarão em outro patamar educacional.

A crise anunciada torna-se abstrata diante de tantos dados vazios. Tanto os problemas quanto as soluções são padronizados. De acordo com Freitas (2010, p. 65), os empresários da educação oferecem parceria junto aos governos e

[...] favorecem processos de privatização de forma a abrir mercado e a colocar a educação diretamente sob controle do empresariado que atua no mercado educacional (gestão por concessão e vouchers); provocam o sentimento de que a educação está em crise e que o direito à aprendizagem está em jogo como forma de sensibilizar a população, através da mídia, para suas soluções miraculosas; centram a concepção da qualidade da educação nas notas altas, estabelecendo uma identidade entre notas altas (às vezes em uma ou duas disciplinas que mais lhe interessam) e qualidade da educação; reduzem a formação da juventude à ideia de direito à aprendizagem, estreitando a concepção de educação e reduzindo-a à aprendizagem no interior da escola; [...] exercitam processos meritocráticos com alunos, professores e gestores que ajudam a fixar a meritocracia como forma de progredir na vida via empreendedorismo; [...] desenvolvem processos de avaliação em larga escala censitários com a finalidade de alavancar processos de responsabilização da escola ignorando os fatores sociais que dificultam a ação da escola; propõe e influenciam a elaboração de leis que responsabilizem as escolas e os gestores; financiam fortemente as suas ideias via fundações e iniciativa privada.

A forma de atuar das corporações é sistemática. Elaboram pacotes tecnológicos e ferramentas de ensino que promovem cursos a distância, livros didáticos e fundam editoras que mais tarde serão responsáveis pela elaboração de apostilados. Cabe, ainda, ressaltar que “[...] esses suportes tecnológicos estão alicerçados pelas competências e muitas vezes contribuem para a melhoria do Ideb, justificando, assim, os pacotes nas escolas, realimentando o ciclo vicioso do lucro das corporações” (LEHER, 2014, p. 76) e empobrecendo a formação do conjunto da classe trabalhadora.

Em síntese, é notável que os desafios educacionais do MST para a construção da Reforma Agrária Popular não se limitam ao campo, embora a luta por escolas no campo assumam especificidades que não estão presentes nas escolas urbanas. Para o MST, não se trata apenas de conseguir que uma escola seja construída nas áreas de assentamento/acampamento. É mais que isso, é também pela implementação dos valores e princípios da Pedagogia do Movimento nessas escolas. Como apontado, a maioria das escolas nas áreas em que o MST hasteia sua bandeira são escolas públicas e regidas pelas diretrizes e parâmetros nacionais como qualquer outra escola, portanto, estão sob a influência dos princípios privatistas já anunciados.

Por esse motivo, outro desafio que perpassa o engajamento do MST, é compreender

de que forma a hegemonia ideológica do agronegócio está presente na sociedade, e entre os militantes do MST nos assentamentos. “E isso fica ainda mais grave pela ofensiva do agronegócio nas escolas públicas, inclusive as de assentamentos, para continuar com a hegemonia ideológica mesmo diante das contradições explosivas do modelo da agricultura capitalista” (MST, 2014, p. 15).

Nesse sentido, após a realização do II ENERA o MST, por meio de seu Coletivo Nacional de Educação, traçou as linhas de ação para o próximo período. As ações perpassam 9 linhas de ação referentes aos desafios a serem enfrentados e construídos pelo MST em consonância com seu mais recente Programa Agrário. São elas: fortalecimento do trabalho de base; alianças e espaços de convergência com outras forças sociais; estudo; lutas; retomada da elaboração coletiva; organicidade; formação de educadores/educadoras; juventude; e infância.

Num sentido mais amplo, as linhas de ação conclamam para uma maior organicidade entre os membros do MST, com o intuito de fortalecer a retomada da luta pela educação. Esse fortalecimento envolve estudos e análises sobre a “[...] ofensiva do projeto do capital na educação brasileira (mercantilização; precarização; meritocracia)” (MST, 2015a, p. 195), da agroecologia e, principalmente, dos fundamentos do projeto educativo do Movimento.

O projeto educacional do MST foi ampliado para além da inclusão do debate sobre agroecologia e seus fundamentos. Diferentemente da década de 1990, atualmente, o Movimento possui em muitos assentamentos escolas de educação infantil, fundamental e, em número reduzido, ensino médio. A luta atual se mantém em favor da construção de novos centros educacionais, mas se expande para que não se fechem as escolas já existentes, e contra o avanço das políticas neoliberais da educação, que têm favorecido a ideologia do agronegócio, do autoritarismo, da meritocracia, da privatização das escolas do campo. Sendo assim, o MST, tem se posicionado

Contra o processo de fechamento de escolas: a política de ‘enturmação, nucleação e reestruturação’, os registros de escolas fechadas em novas instituições; Contra o projeto educativo do agronegócio nas escolas; Contra a pedagogia do capital nas escolas: o movimento todos pela educação; escola sem partido, militarização das escolas, mercantilização, privatização; Contra o agronegócio: os agrotóxicos, os transgênicos, os monocultivos etc.; Contra a terceirização da escola e da merenda escolar; Contra as avaliações externas nacionais e estaduais (boicote e outras ações); Pela desburocratização do Pronex e ampliação dos recursos; Pela alfabetização e escolarização básica dos jovens e adultos; Pela construção de novas escolas; Pelo direito à educação infantil. (MST, 2015a, p. 196)

Para que isso ocorra é necessário “Atualizar o projeto educativo do MST em relação

aos desafios formativos postos pelo projeto de Reforma Agrária Popular” (MST, 2015a, p. 196), produzindo material de apoio aos educadores e educadoras, recompondo a organicidade do Setor de Educação, fortalecendo a formação de educadores e educadoras por meio de cursos formais, formação permanente, seminários, e cursos de formação política na ENFF, proporcionar mais atividades de formação em agroecologia, retomando parcerias para revitalizar a formação nos cursos de Pedagogia e licenciatura em Educação no Campo, impulsionando a auto-organização dos estudantes em todos os níveis de educação, e dando continuidade ao debate sobre o lugar da infância no MST. (MST, 2015a, p. 196-197)

A partir das linhas de ação, foram traçadas as atividades para planejamento das frentes de trabalho, que estão se formando a fim de concretizar a proposta. Essas atividades envolvem a infância, a EJA e as escolas de maneira geral. Sobre a infância, em resumo, as atividades estão direcionadas para a conclusão das orientações político-pedagógicas nas escolas de educação infantil dos assentamentos, e para a elaboração de um documento que sirva de referência para direcionar adequadamente a formação de educadores e educadoras infantis.

Na EJA, o foco recai sobre a eliminação do analfabetismo ainda muito presente entre os membros do MST e no meio rural. Um dos recursos que vem sendo utilizados pelo Movimento no combate ao analfabetismo é o método cubano nomeado *Sim, eu Posso*, ou *Yo, si puedo*⁶⁸. Teria sido este o método mais eficaz na erradicação do analfabetismo em Cuba ainda na década de 1960. O primeiro contato do MST com o método foi em 2006, e já em 2008 o MST “[...] erradicou o analfabetismo em quatro assentamentos de reforma agrária” (MST, 2017a, p.1). O Estado do Maranhão, em parceria com o MST, tem tido destaque na alfabetização com esse método.

De forma geral o método de alfabetização, ‘sim, eu posso!’, utilizado na jornada no Maranhão consegue fazer o indivíduo aprender a ler e escrever em quatro meses. Essa é a média registrada nos oito municípios onde está sendo aplicado o projeto. Essa primeira parte é trabalhada com a ajuda de vídeo aulas, uma teledramaturgia (telenovela) e com acompanhamento de um educador preparado para utilização deste método em sala de aula. Após os quatro meses o projeto avança para os chamados ‘Círculos de Cultura’, uma metodologia de educação popular baseada nas propostas do educador Paulo Freire. Nesta fase, quatro temas dão a linha para o aprendizado: cultura, trabalho, participação política e história. (MST, 2017a, p.1)

Sendo assim, o Movimento pretende organizar ações de enfrentamento do

68 Mais informações sobre o método estão disponíveis em: <http://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_Alfabetizaci%C3%B3n_Yo_S%C3%AD_Puedo>. Acesso em: 02 dez. 2017.

analfabetismo promovendo campanhas como: *Basta de Analfabetismo* e *Sim, eu posso ler e escrever, esta é uma luta do MST*.

Os desafios que estão postos pelo Movimento para as escolas, de maneira geral, podem ser elencados em

[...] constituição de coletivos de educadoras/educadores nas escolas; auto-organização dos estudantes para a realização de práticas ou inserção em processos de trabalho e para participação política na escola e no Movimento; relação entre estudo e trabalho, incentivando práticas que aproximem as escolas do debate sobre agroecologia, soberania alimentar, cooperação, embate de projetos de agricultura; criação de grupos artísticos nas escolas – poesia, música, dança, artes visuais, artesanato; organização/incremento das bibliotecas escolares – incentivar o hábito de leitura – potencializando aquisição de produções da Editora Expressão Popular; organização de rádios poste ou comunitária nas escolas/comunidades; promover passeios/visitas a lugares históricos ou a realidades sociais distintas (asilos, orfanatos, presídios, favelas...) e trabalho voluntário em outras comunidades; debates sobre a questão de gênero e de diversidade cultural e sexual nas escolas, tendo como perspectiva a construção de novas relações humanas; arborização e embelezamento das escolas; realizar seminário nacional sobre o currículo da educação básica e o projeto educativo do MST. (MST, 2015a, p. 197-198)

Os desafios educacionais do MST na construção do projeto de Reforma Agrária Popular perpassam por superar as contradições postas na educação de maneira geral. Os setores dominantes possuem interesses na educação do conjunto da classe trabalhadora como um todo. “O interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI”. (LEHER, 2014, p. 76). Movimentos sociais como o MST, os Zapatistas, a Via Campesina, entre outros, que organizam sua base e possuem projeto educacional anti-hegemônicos são alvos constantes, e não passam despercebidos pelos representantes do capital. Portanto, os interesses dos empresários da educação não se resumem em elaborar um plano educacional, mas, sobretudo, em liquidar o projeto da classe trabalhadora.

O verdadeiro assalto das entidades empresariais ao aparato educacional do Estado, ofensiva que conta com o apoio do governo federal por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetiva criar um horizonte pró-sistêmico para a educação brasileira. Desde a forma de diagnosticar os problemas educacionais, a partir de sistemas ditos científicos de avaliação centralizada, até as reformas curriculares, formação de professores e estratégias de gestão da escola, todas essas medidas estão inscritas na agenda do movimento liderado pelas corporações [...] (LEHER, 2014, p. 90)

O MST em sua proposta educacional para a Reforma Agrária Popular apresentou novos elementos a serem combatidos. O projeto de Reforma Agrária Popular possui um

inimigo muito mais complexo e multifacetado. No contexto atual, o inimigo é uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital financeiro e o capital estrangeiro. A correlação de forças é sensivelmente mais complexa. Soma-se a eles o amparo político e ideológico das mídias que elaboram e propagam a ideologia dominante que ataca, sem tréguas, a classe trabalhadora. Esse movimento político, ideológico e estrutural se expande para a educação ocasionando os resultados acima demonstrados. Nesse sentido, o MST age e se organiza na tentativa de sobreviver, formar política, conceitual e humanamente seus militantes, e continuar lutando.

CONCLUSÃO

A análise sobre as diretrizes programáticas e a política educacional do MST, sobretudo, como ambas modificaram-se ao longo dos anos, de acordo com a atuação do Movimento na realidade, foi o objetivo desta pesquisa. Para tal, apresentamos o surgimento e a formação do Movimento em sua acepção política, social e educacional, periodizando sua trajetória constitutiva ao longo dos anos. O resgate histórico do papel da terra para o desenvolvimento da humanidade, sua apropriação no sistema capitalista, bem como o debate sobre a questão agrária brasileira, foram fundamentais para compreendermos os condicionantes históricos que deram origem aos Sem Terra do MST. Compreendemos que os Sem Terra são resultado da história da luta de classes no campo, da sua capacidade de se auto-organizar e de desenvolver sua produção e educação.

A preocupação com a educação no MST originou-se da necessidade em educar as crianças das primeiras ocupações. Dessa forma, foi preciso criar espaços de concentração de modo a ocupar o tempo ocioso, e explicar aos menores as agitações pelas quais todos estavam passando. Ao longo dos anos, reivindicar por escolas e por uma educação genuinamente organizada, e integrada à luta, possibilitou ao Movimento crescimento interno, ressignificando sua luta pela terra. O desenvolvimento de sua Pedagogia, sob os critérios educativos do Movimento, criou as bases de uma educação voltada para a luta social em que o processo do ensino e da aprendizagem estiveram associados aos interesses dos Sem Terra. À luta pela reforma agrária somaram-se outras lutas, dentre elas, a construção de escolas nos espaços em que os Sem Terra ocupavam, e também o domínio pedagógico e organizativo dessas escolas. Tanto a organização da produção, quanto a organização pedagógica nas escolas em que os Sem Terra frequentavam foram, e ainda são, elementos de disputa entre o Estado e os militantes do MST.

A educação do MST segue princípios pedagógicos e filosóficos próprios, com uma importante contribuição dos teóricos da educação da Rússia revolucionária. As experiências teórico-práticas de Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Shulgin, entre outros, compõem as formulações dos princípios estruturantes da Pedagogia do Movimento. Há, também, em Paulo Freire, significativa participação na construção e no direcionamento dos valores educacionais que ainda orientam a educação dos Sem Terra.

A partir da fundamentação teórica da educação do MST, compreendemos que há duas categorias estruturantes presentes em sua Pedagogia: a gestão democrática, prática e conceitualmente desenvolvida para que a autonomia e a auto-organização sejam incorporadas, vivenciadas e exercidas pelos militantes nas escolas, e na organização do Movimento como um todo; e o Trabalho, tido como elemento fundamental na formação, como potência, do homem e da mulher, em suas características intelectivas e motoras. Ou seja, é possível, por meio da compreensão do trabalho enquanto princípio educativo do ser social, transformar a maneira como se produz, da concepção a sua organização. O trabalho associado à educação no Movimento é condição para o vínculo entre os objetivos pedagógicos e os políticos, isto é, o trabalho é compreendido como método pedagógico necessário ao desenvolvimento da educação no moldes políticos exigidos pelo MST na formação de seus militantes. A educação, por sua vez, exige associação imediata à ideologia da luta do MST, bem como a sua produção nos assentamentos e acampamentos.

Para que pudéssemos cumprir os objetivos específicos dessa pesquisa, além de identificar os princípios e os objetivos da educação do MST, e como estes se articulam à política e à economia circunscrita ao Movimento, realizamos análise documental em seus dois únicos Encontros nacionais de educação, os ENERAs, realizados em 1997 e 2015. Verificamos, sobretudo, as mudanças que ocorreram nas tendências educacionais veiculadas e aplicadas a partir dos anos 2000, ano em que o Movimento assumiu, declaradamente, a defesa da produção agroecológica para seus assentamentos.

O I e o II ENERA assumiram importante papel na consagração de uma proposta educacional em construção do Movimento. Os avanços, de um momento para o outro, foram significativos e podem ser expressos por meio das conquistas que obtiveram em números absolutos de escolas nas áreas de assentamentos, e nos níveis educacionais. Atualmente, é possível constatar que o MST influencia a formação de seus militantes da educação básica à educação superior, além de possuir escolas próprias, cujo controle pedagógico é de responsabilidade do Movimento, como é o caso do IEJC. O MST também tem ampliado o número de cursos técnicos em agroecologia, cursos de pós-médio e possui a ENFF, uma escola de formação política de altíssima importância para a classe trabalhadora da América Latina.

Ao longo desta pesquisa pudemos constatar que o desenvolvimento da educação do Movimento é peça fundamental para o desenvolvimento da sua luta, contudo, é possível afirmar que, em sua educação, há muito mais avanços, do que em sua luta. Nos espaços

escolares, na proposta educacional, no fazer-em-si da escola há muito mais elementos de radicalidade que promovem transformações nos sujeitos envolvidos, do que na luta recente que o MST tem promovido na realidade. Isso porque, em toda sua história,

[...] o MST movimentou-se entre a radicalidade de suas práticas de ocupação e a luta institucional para viabilizar os assentamentos e acomodar as famílias trabalhadoras em seus lotes. A contradição da reforma agrária de mercado bateu às portas do movimento, exigindo a incômoda definição entre atender às contingências do mercado, com camponeses-empresendedores integrados ao capitalismo agrário, fomentar uma indigesta luta de classes em seu interior **ou** perseverar na formação de trabalhadores conscientes de seu papel histórico na construção do socialismo. Eis a sua mais profunda tensão interna: pôr em memória as conquistas do passado, defender sua ‘vocação camponesa’, apostar no empreendedorismo de alguns assentamentos, refluir nas lutas e institucionalizar-se; ou denunciar os limites cada vez mais estreitos que o capital, através de instrumentos privados e estatais, impõe a sua existência como alternativa societária – quase sempre problemática – no interior da ordem. Mais, enfrentar, com a positividade que a luta de classes exige, a proletarização de sua base social, convertida num enorme celeiro de força de trabalho disponível para o capital no campo e na cidade. (PINASSI, 2014, p. 1)

Tendo em vista as contradições características da trajetória política do MST, este último, sempre apostou no desenvolvimento de sua educação como peça-chave em sua continuidade e, em certa medida, como vanguarda dentro da organização do Movimento. O *locus* em que se se aprimoram as diretrizes do MST está na escola e no desenvolvimento de sua Pedagogia. Exemplo recente pode ser dado pelos cursos de formação em agroecologia que antecederam, até mesmo, seu Programa Agrário Popular.

Em suma, se o I ENERA, em 1997, consolidou a Pedagogia do Movimento, formalizando seus princípios, métodos, ideologia, materiais, etc., o II ENERA, cumpriu o mesmo papel, contudo, não mais publicando novos princípios e métodos, mas, sobretudo, apontando direcionamentos para cumprir os objetivos do Programa Agrário de Reforma Popular de 2014 do MST.

Diante das profundas transformações que ocorreram na forma de funcionamento do capitalismo nos últimos anos do século XX, é possível constatar uma reconfiguração societal mundial. Tais mudanças têm resultados na política e na economia e, principalmente, na forma de produzir e reproduzir a vida em sociedade. A implementação de novas tecnologias na produção tem possibilitado uma expansão do capital, e sua forma característica de autovalorização, realmente global.

As condições atuais da realidade objetiva se definem por um padrão de acumulação essencialmente destrutivo, o que impõe severa crítica a toda e qualquer via de desenvolvimento – incluindo aí o neodesenvolvimentismo – que se venha formular para a reprodução do sistema sócio-metabólico do capital. Isso obviamente envolve o sentido histórico e a função social da Reforma Agrária a serem dados pela base social do MST. (PINASSI, 2014, p. 1)

No que toca o campo, essas transformações podem ser identificadas a partir do fenômeno do agronegócio, com a utilização em larga escala de máquinas, insumos, agrotóxicos, alta tecnologia científica no desenvolvimento de sementes transgênicas, que aumentam a produtividade (em monocultivo), expulsa os trabalhadores da terra, e transforma os produtos da agricultura em commodities.

Contra esse modelo, o MST vem atuando com pautas específicas na defesa da agroecologia, uma outra matriz sócio-produtiva que se utiliza da ciência da agroecologia, do conhecimento indígena e do conhecimento tradicional das comunidades camponesas para produzir e reproduzir a vida no campo. A técnica agroecológica visa uma produção menos destrutiva, utilizando-se de recursos naturais para a produção de alimentos e, assim, pretende destruir menos a biodiversidade, munir de conhecimento e autonomia os trabalhadores e trabalhadoras do campo, e produzir alimentos saudáveis. A agroecologia é, para o MST, parte do projeto da classe trabalhadora contra os ditames do capital. Nesse sentido, ela assume papel político e ideológico, uma vez que se opõe ao modelo capitalista de produção, ao buscar uma produção mais autônoma e, ao mesmo tempo, coletiva.

O II ENERA, nesse sentido, reafirmou a plataforma mais recente de luta do MST ao incorporar a prática agroecológica como fundamento educativo. Sobre este aspecto, os cursos técnicos em agroecologia têm se destacado como expoentes nesta proposta. A maior concentração desses cursos está no estado do Paraná, nos quais se mantêm os princípios pedagógicos do MST, associados aos conhecimentos específicos para a formação em agroecologia. O Movimento continua formando para a cooperação e para o coletivo, a partir dos princípios da organização por meio de uma Gestão Democrática nos espaços de atuação dos Sem Terra. A formação para e pelo trabalho ratifica-se como estruturante na construção de uma educação sob os princípios da agroecologia.

O destaque maior está para o fato de que o II ENERA recolocou a importância da educação para o Movimento, principalmente no potente papel que ela pode vir a desempenhar na construção do projeto de Reforma Agrária Popular.

As mudanças que ocorreram em 30 anos na educação do MST são significativas, não

somente para o Movimento, mas para todo o conjunto da classe trabalhadora. De espaços para entreter e explicar para as crianças o que estava ocorrendo com seus pais, do por quês deles se reunirem constantemente em assembleias, morarem em barracos de lona preta, não dormirem a noite, etc., houve o desenvolvimento de uma Pedagogia própria, cujos princípios educacionais estão orientados para fortalecer sua luta e impulsionar o desenvolvimento humano-genérico dos Sem Terra. Em mesma medida, conquistou inúmeras escolas para os assentamentos e acampamentos e, em parte delas, conseguiu implementar sua proposta educacional. Algo extraordinário se tomarmos como parâmetro o quão consolidada e ajustada ao sistema está a educação oficial dos Estados e Municípios. Ou seja, o MST foi capaz de interferir e subverter os princípios, os métodos e a organização de escolas que historicamente foram desenvolvidas para manter e reproduzir a ordem hegemônica vigente.

A práxis de enfrentamento somada ao processo pedagógico interno, algo que envolve desde a apreensão formal da crítica teórica à educação informal permanente, oriunda das formas de organização da vida nos acampamentos e nos assentamentos, ousaram forjar uma sociabilidade diferente da sociabilidade burguesa. Com isso, considero que o MST deu um passo importantíssimo na construção de sujeitas e de sujeitos conscientes do seu papel sócio-histórico e de um movimento efetivamente popular. Através da militância, da sua base social, das suas frentes de massas, o MST, por longo tempo, transcendeu a gênese pequeno-burguesa e se constituiu em um movimento com potencial emancipatório. (PINASSI, 2014, p. 1)

Os objetivos da educação do MST correspondem ao sujeito militante que o Movimento precisa formar. Isso significa afirmar que os princípios da coletividade, da autogestão, da gestão democrática, do trabalho, entre outros, associam-se às necessidades e aos interesses produtivos dos assentamentos.

A formação agroecológica, por sua vez, está constituída por uma ciência específica que envolve diferentes áreas do conhecimento, integrando estudos não só da natureza, mas da sociedade e, sobretudo, sobre um modo de produção menos destrutivo e mais coletivo. De acordo com Caldart (2017, p. 313), o vínculo da educação com os princípios da agroecologia podem

[...] ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudos que permitam exercitar o pensamento dialético, essencial para entender e pôr em prática a agricultura ecológica e participar do conjunto de processos de transformação social.

Mais do que uma referência interna para o Movimento, a educação, mais especificamente, a Pedagogia do MST, pode ser uma importante referência no campo da

esquerda brasileira contra o avanço do capitalismo na formação de corpos e mentes. No cenário atual, a educação do MST é necessária por ser uma das poucas, senão a única expoente no Brasil na luta por uma educação de qualidade, autônoma, autogerida, transformadora e, principalmente, contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BASTOS, Pablo Nabarrete. **Marcha dialética do MST**: formação política entre campo e cidade. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Pulsar: Xamã, 2009.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base?**. 1981. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BERNARDO, João. **MST e agroecologia**: uma mutação decisiva. 1984 – 1995. 2012a. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2012/03/53997>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **MST e agroecologia**: uma mutação decisiva. 1995 – 2012b. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2012/03/54051>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **MST e agroecologia**: uma mutação decisiva. Hoje. 2012c. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2012/04/54095>>. Acesso em: 11 out. 2016 c.

BORGES, Fragon. O movimento camponês no nordeste. In: SANTOS, Raimundo (org.). **Questão agrária e política**: autores pecebistas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BORSATTO, Ricardo Serra. **A agroecologia e sua apropriação pelo movimento dos trabalhadores rurais sem terra (mst) e assentados da reforma agrária**. 2011. 298f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela. Retratos de assentamentos: o MST e a edificação de uma proposta de reforma agrária baseada em princípios agroecológicos. **Retratos de assentamentos**. Araraquara, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/148/134>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 1996**. Dispõe sobre a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Senado, 2010.

CHANGUACEDA, Aemando; BRANCALEONE, Cassio. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) hoy: desafíos de la izquierda social brasileña. **Argumentos**. México, v. 23, n. 62, p. 263-279, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da Anped**, GT trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro, 2013.

_____. Reforma Agrária Popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. In: CALDART, Roseli. S.; ALENTEJANO, Paulo. (Orgs). **MST: universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. Pedagogia do Movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, Luis Carlos; CALDART, Roseli (orgs). **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Angelo Diogo(orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação nº 13**. Rio Grande do Sul: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educação-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo. **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CAPORAL, Francisco; COSTABEBER, José Antonio. Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agricultura sustentáveis. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

CARTER, Miguel. **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativas. In: **Cadernos do ITERRA n. 13**. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico. Veranópolis: ITERRA, 2004. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/caderno%20iterra%2013.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

COMPARATO, Bruno Konder. A ação política do MST. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 2011. v. 15. n. 4 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400012>. Acesso em: 28 fev. 2017

D'AGOSTINI, Adriana. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

_____. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livro-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DAL RI, Neusa Maria. Introdução. In: DAL RI, Neusa Maria (org.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010.

DAL RI, N. M. **Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Projeto de pesquisa com apoio financeiro do CNPq Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Marília, 2013.

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. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. **Educação Unisinos**. São Leopoldo. v. 14, n. 2, p. 11-125, 2010.

DIAS, Giocondo. Francisco Julião, os comunistas e a revolução brasileira. In: SANTOS, Raimundo (org.). **Questão agrária e política: autores pecebistas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

COMISSARIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO. Declaração sobre os princípios fundamentais da escola do trabalho (1918). In: KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Formação e territorialização do MST no Brasil. In: CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano ET AL. Educação no campo: campo, políticas públicas, educação. In: SANTOS, Clarice A. (org). **Por uma educação no campo**. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Boletim da educação nº12**. São Paulo: MST, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUHUR, Dominique M. P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação no campo na construção do projeto popular**. 2010. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2010.

_____. Questão ambiental e agroecologia: notas para uma abordagem amaterialista dialética. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e para a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB**. 2007. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). **Cadernos do ITERRA n. 9**. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico. Veranópolis: ITERRA, 2004.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de

acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. v. 38.

LA VÍA CAMPESINA. Declaración de los derechos de las campesinas y los campesinos. 2009. Disponível em: <<https://viacampesina.net/downloads/PDF/SP-3.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado pelo Coletivo CANDEEIRO e Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular (CEPAEP). São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451- 484, out. 2012.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana**. 2011. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

LIMA, Paulo, ET AL. Políticas educacionais participação e gestão democrática na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14. n. 01. p. 51-64. jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LÖWY, Michael. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A contribuição da Teologia da Libertação**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/11478/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LUEDEMANN, Cecília da S. **Anton Makarenko: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, Cecília da S. **Anton Makarenko: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 8. ed. São Paulo: DIFEL, 1982. v.1.

_____. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse)**. México: Siglo Veintiuno, 1987. v. 1.

_____. Comentários à margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, Karl;

ENGELS, Frederic. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEDEIROS, Leonilde S. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: notas sobre a produção de um movimento social. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel (orgs.). **A Revolução e democracia (1964 -...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES NETO, Antonio Julio. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Cadernos CRH**, 2007. Salvador. n. 50. v. 20. pp.331-341. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 26 jul. 2017.

MÈSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. A Escola Nacional Florestan Fernandes: origens históricas e concepções teórico-práticas. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, v. 15. n. 65. p. 310-327, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642713/10192>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

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

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Educação no documento básico do MST, 1991. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação nº 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educação-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação n. 18, 1991. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação nº 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educação-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Como deve ser uma escola do assentamento. Boletim da educação n. 01, 1992. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST

escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Como fazer a escola que queremos. Cadernos de educação n. 01, 1992. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. A importância da prática na aprendizagem das crianças, 1993. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Escola, trabalho e cooperação. Boletim da educação n. 04, 1994. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Caderno de educação n. 06, 1995. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta, 1995. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Pedagogia da cooperação, 1997. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educaçao-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Escola itinerante em acampamentos do MST. Fazendo Escola n. 01, 1996. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educação n° 13**. Veranópolis: ITERRA,

2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Como fazemos a escola de educa%C3%A7%C3%A3o fundamental. Caderno de educa%C3%A7%C3%A3o n. 09, 1999. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Nossa concep%C3%A7%C3%A3o de educa%C3%A7%C3%A3o e de escola. Construindo caminho, 2001. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n° 08, 2001. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Educa%C3%A7%C3%A3o no MST: balanço dos 20 anos. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n°9**. Veranópolis: ITERRA, 2004. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(9\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(9).pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. **Boletim da educa%C3%A7%C3%A3o n° 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Proposta de Reforma Agrária do MST – 1995. In: STEDILE, João Pedro (org.). **Questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

_____. **Carta ao 5 Congresso Nacional do MST**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://resistir.info/brasil/carta_final_mst_14jun07.html>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. **Balanço do V Congresso Nacional do MST**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://movimientos.org/es/cloc/show_text.php3%3Fkey%3D10262>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Proposta de reforma agrária popular do MST. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma agrária: II ENERA:

textos para estudo e debate. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Boletim da educação nº12**. São Paulo: MST, 2014.

_____. Programa agrário do MST VI Congresso Nacional do MST. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs.). **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014a.

_____. **Objetivos**. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/objetivos/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Educação**. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA, 2015. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Caderno de educação nº14**. Educação no MST: memória documentos 1987-2015. São Paulo: MST, Setor de Educação, 2017.

_____. Linhas de ação para o próximo período, 2015a. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Caderno de educação nº14**. Educação no MST: memória documentos 1987-2015. São Paulo: MST, Setor de Educação, 2017.

_____. **Caderno de educação nº14**. Educação no MST: memória documentos 1987-2015. São Paulo: MST, Setor de Educação, 2017.

_____. **Sim, eu posso ler e escrever. Sim, eu posso mais**. 2017a. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/sim-eu-posso-ler-e-escrever-sim-eu-posso-mais.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O TPE**. 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

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

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOVAES, Henrique Tahan ET AL. A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

NOVAES, Henrique Tahan; PIRES, João Henrique Souza. Estudo, trabalho e agroecologia: a proposta política pedagógica dos cursos de agroecologia do MST no Paraná. **Germinal. Salvador**, n. 8., v. 8., p. 110-124, 2004.

OLIVEIRA, Luciana A. Aliaga de. **A forma política do MST**. 2007. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OYAMA, Edison R. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. **Marx e o marxismo**. Universidade Federal Fluminense. v. 2., n. 2., jan./jul. p. 44-70, 2014. Disponível em: <<http://niepmarx.com.br/revistadoniep/index.php/MM/issue/view/3>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

PALUDETO, Melina C. **O PT na prefeitura municipal de São Paulo (1989-1992): da concepção de educação à formulação de uma política educacional**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PNERA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na reforma agrária**. Brasília, DF: Senado, 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/6592>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

PINASSI, Maria Orlanda. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar da política. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais**. São Paulo, n. 25-26, 2011. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/maria-orlanda-pinassi.pdf>>, 2011. Acesso em: 30 mar. 2017

_____. **Balanco dos 30 anos do MST**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.algoadizer.com.br/edicoes/materia.php?MaterialID=1236>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

PIRES, João Henrique. **Uma análise da proposta de formação técnica para o processo de transição agroecológica na escola “José Gomes da Silva”**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PISTRAK, Moisey M. (org.) **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO, Marcelo Firpo; SOARES, Wagner Lopes. Modelo de desenvolvimento, agrotóxicos e saúde: um panorama da realidade agrícola brasileira e propostas para uma agenda de pesquisa inovadora. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 37, n. 25, p. 17-50, 2012

PRADO JUNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ROSA, Marcelo. Sem-Terra: os sentidos e as transformações de uma categoria de ação coletiva do Brasil. **Lua Nova**. São Paulo, p. 197-227, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a07.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Reforma agrária e land reform: movimentos sociais e sentido de ser um sem-terra no Brasil e na África do Sul. **Caderno CRH**. Salvador, v. 25, n. 64, p. 99-114, 2012

REGO, Thelmely Torres; VENDRAMINI, Célia Regina. A formação em agroecologia a partir da experiência da AS-PTA. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Angelo Diogo (orgs). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A questão agrária no Brasil: as contribuições de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

RUBBO, Deni, Irineu Alfaro. **Campesinos Cosmopolitas**: um estudo sobre a atuação política internacionalista do MST na América Latina. 214f. 2013 Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. A atualidade e os desafios da reforma agrária. **Novos Temas**. São Paulo: Instituto Caio Prado Jr., n. 8, p. 171-196, 2013

SANTOS, Raimundo (org.). **Questão agrária e política**: autores pecebistas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

SANTOS, Selma de Fátima. A questão agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

SANTOS, Laís Ribeiro. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR)**: limites e possibilidades de uma educação emancipatória. 150f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015a.

SANTOS, Laís Ribeiro. A escola Milton Santos de agroecologia (MST-PR): notas sobre a gestão democrática e a educação agroecológica. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Angelo Diogo(orgs.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando, 2017. v. 3.

SECCO, Lincoln. **História do PT**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 29, p. 95-104, 2007.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes; MARTINS, Rodrigo Constante. Trabalho e meio ambiente: o avesso da moda do agronegócio. **Lutas & Resistências**. Londrina, v.1, p. 91-106,

set. 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista1aedioao/lr91-106.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2017.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**, 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, Cláudio R.; ET AL. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, Natalina Ap. L.; DAVID, Alessandra (orgs). **Diálogos na educação básica: políticas, currículo e discurso**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SILVA, Luciana Henrique da. **A trajetória do MST nos anos 2000: avanços e recuos na luta pela reforma agrária no Brasil**. Marília, 2015. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt3/a_rtajetoria_do_mst.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

STEDILE, João Pedro (org.). **Questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

STEDILE, Enrique Miguel. Levantados do chão: questão agrária e a organização dos camponeses na luta pela terra. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo Ângelo; SANTOS, Lais (orgs). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

TRASPADINI, Roberta. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. 2016. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.